مدخل لفهم
جودة عملية التدريس

المنهج - أدوار المعلم - مدخل التدريس - الجودة التعليمية

د. محمد بن عبد العزيز الربعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
جامعة القصيم

371.3

د. محمد بن عبد العزيز الربعي

مدخل لفهم جودة عملية التدريس /المنهج - أدوار المعلم - مدخل التدريس - الجودة التعليمية

عمان - دار الفكر ناشرون وموزعون 2013

رقم الايداع: 3861-10-2012

الواصفات: اساليب التدريس//طرق التعلم//التربية

* أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية

* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة الأولى ، 2013 - 1434

www.daralfiker.com

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان

ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري

هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+

ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن

بريد الكتروني: info@daralfiker.com

بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

ISBN: 978-9957-92-020-3

مدخل لفهم
جودة عملية التدريس

المنهج - أدوار المعلم - مدخل التدريس - الجودة التعليمية

د. محمد بن عبد العزيز الربعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
جامعة القصيم

الطبعة الأولى
1434-2013

دار الفكر
ناشرون وموزعون

فهرس الكتاب

1

الفصل الأول

مفهوم المنهج وموقعه من العملية التعليمية

التربية عملية قصدية وعمدية تهدف إلى بناء البشر وتكوين الإنسان، فهدف العملية التربوية هو تنمية الإنسان الفرد وتحقيق السعادة له وللآخرين المحيطين به في دنياه وأخراه، ومن هنا كانت المدارس كمؤسسات أوجدها المجتمع للتربية، وإعداد الأجيال الجديدة وفق قيم وأهداف المجتمع، وقد استعانت المدارس وغيرها من مؤسسات التربية بالمنهج، فالمنهج هو المترجم لعملية التربية ترجمة إجرائية من خلال صياغته لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها في المجتمع، فالمنهج بهذا الوضع هو الوليد الشرعي للمجتمع والبيئة، فهو ينبثق من مطلوبات واحتياجات البيئة، ومن آمال وأهداف المجتمع وتطلعاته وقيمه وثقافته، فالمنهج شأن الثقافة في أي مجتمع له وطن، وله مفكرون يطورونه ويحدثونه وينقونه من الشوائب والأخطاء، وله أبناء ينتمون إليه.

والسؤال هنا هو: ما المنهج؟، وما موقعه في العملية التعليمية؟، وهذا ما سنحاول الإجابة عنه في السطور التالية:

المنهج تاريخياً:

قد يرى الكثيرون أن المنهج مفهوم حديث نسبياً مقارنة بالعديد من المفاهيم الإنسانية والتربوية، ولكنه مفهوم قديم فقد ورد في كتابات فلاسفة أمثال: أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد، وكومنيوس في القرن السابع عشر الميلادي، وفرويل الذي ظهر في القرن التاسع عشر، وقد كانت النقلة النوعية في تناول مفهوم المنهج على يد جوهان فردريش هربارت" في ألمانيا وذلك في منتصف القرن التاسع عشر، حيث نادى في كتاباته بضرورة الاهتمام باختيار وتنظيم المادة الدراسية.

ثم أخذ المفهوم يظهر بصورة نظامية، ويتم تناوله في شكل دراسات متخصصة مع بدايات القرن العشرين، وكان ذلك على يد "فرانكلين بوبيت" الذي أصدر أول كتاب متخصص في علم المناهج عام 1918، ثم توالى بعد صدور عدد من الكتب في مجال المناهج، حتى أصدرت الرابطة القومية الأمريكية لدراسة التربية مرجعاً في المناهج عام 1926 بعنوان " أساسيات تشييد المناهج وتقنياتها".

وقد كانت أول دراسة منظمة لتخصص المناهج في الجامعات من خلال إنشاء أول قسم للمناهج والتدريس في أحد كليات المعلمين، وهي كلية المعلمين بجامعة كولومبيا في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1937، وكان هذا بمثابة لاحظه فارقة في مجال المناهج، حيث جعلت من المناهج تخصص دراسي ضمن تخصصات التربية، له نظرياته وأسسه وفلسفته.

مفهوم المنهج:

تثير المفاهيم المعنوية المجردة كثيراً من الاختلاف حولها، ليس هذا على نطاق التربويين فقط، ولكن كل من يتعامل مع مثل هذه المفاهيم يعاني هذا الاختلاف، وبتطبيق هذه القاعدة على مفهوم المنهج نجد اختلافاً تربوياً كبيراً حول تعريف المنهج ومفهومه وعلى الرغم من هذا الاختلاف، فإنه يمكن التمييز بين نظرتين للمنهج؛ النظرة الأولى: تعالج المنهج بمفهومه القديم التقليدي، والنظرة الثانية: تنظر إلى المنهج نظرة متطورة حديثة، ولكل منهما أثرها في العملية التربوية وأثرها في مخرجات التعلم وفي المجتمع ككل.

وقبل الخوض في عرض النظرتين لمفهوم المنهج ينبغي أن نرجع إلى اللغة، فهي الأصل الأصيل الذي يشتق منه التربويون مفاهيمهم، ويختلفون ويتفقون حول ما يشتقون من مفاهيم ومصطلحات.

المنهج لغة: نهج الطريق نهجاً ونهوجاً، وضح واستبان، انتهج الطريق، استبانه وسلكه، و(المنهاج) الطريق الواضح والخطة المرسومة، ومنه: منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم ونحوهما، والمنهج: المنهاج (ج) مناهج.

- "نهجٌ" : طريقٌ نهجٌ: بيِّن واضحٌ، وهُوَ النهجُ، ومنهج الطريق: وضحه والمنهاج كالمنهج، وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجًا واضحًا بينًا والمنهاج الطريق الواضح .. والنهج الطريق المستقيم".
- "المنهاج": الطريق الواضح، ونهج الطريق: أبانه وأوضحه، ونهجه أيضًا سلكه"
- "النهج": النون والهاء والجيم أصلان متباينان: الأول: النهج: الطريق، ونهج لي الأمر: أوضحه، وهو مستقيم المنهاج والمنهج الطريق أيضًا، والجمع مناهج والآخر الانقطاع:

وأتانا فلانٌ يَنْهَج: إذا أتى مبهورًا منقطع النفس، وضربت فلانًا حتى أنهج: أي سقط"، مما سبق يتضح أن المنهج يتسم بـ:

1- الوضوح والإبانة.

2- الاستقامة وعدم الاعوجاج.

3- الاستمرار والتواصل.

4- السير في اتجاه معين.

5- الطريق المرسوم.

والسمات السابقة من الأهمية بمكان الالتزام بها في أي منهج من المناهج، يتم إعداده سواء وفقاً للمفهوم القديم أو المفهوم الحديث للمنهج.

المفهوم التقليدي للمنهج:

لقد كان المنهج الإغريقي (اليوناني) من أوائل المناهج الدراسية المنظمة، والذي يحتوي على ما يسمى بالفنون السبع الحرة، وتتمثل في مجموعتين، الثلاثيات (النحو، المنطق، البلاغة) والرباعيات (الحساب، الهندسة، الفلك، الموسيقى)، إلى جانب التربية البدنية والخلقية، وقد كان هذا المنهج يقوم على أساس أن معرفة الحق تؤدي إلى اتباعه بمعنى أن كثرة المعارف تؤدي إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء وتعديل السلوك، وقد عرفه قاموس وبستر Webster عام 1856م بأنه" مقرر دراسي - خاصة في المرحلة الجامعية- وهو مقرر معين ومحدد سلفاً ويؤدي إلى الحصول على درجة علمية"، كما عرفه كارتر Carter بأنه "مجموعة المقررات الدراسية التي تلزم للتخرج والحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميادين الدراسة"، وقد ظلت النظم التربوية متبعة لهذا المفهوم لفترات طويلة من تاريخ البشرية، ولا تزال أثاره موجودة حتى الآن في نظمنا التربوية والتعليمية خاصة في الدول النامية.

فالمنهج بمفهومه التقليدي عبارة عن " مجموعة من المعلومات والمعارف والحقائق والمفاهيم والقيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة بهدف إعدادهم للحياة، وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والإفادة منها".

وهذه المعلومات والحقائق والمفاهيم كانت تُقدم في صورة مواد دراسية منفصلة ومختلفة موزعة على مراحل وسنوات الدراسة المختلفة، بمعنى أن المنهج بمفهومه التقليدي هو مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها، ويقوم المعلمون بتدريسها، ويقوم التلاميذ بتلقيها وحفظها واستظهارها، ومن هنا جاء الترادف بين كلمة منهج دراسي ومقرر دراسي لدى المعلمين والطلبة، حتى حلّت كلمة منهج محل كلمة مقرر دراسي، فأصبح المعلمون بمرور الوقت يطلقون على مقرر التاريخ أو الجغرافيا أو الكيمياء .....الخ لصف من الصفوف كلمة منهج الجغرافيا أو منهج التاريخ أو منهج الكيمياء للصف...، على الرغم من الفرق الكبير بين مدلول الكلمتين من الناحية العلمية والعملية.

والمنهج بهذا المفهوم يركز تركيز شديد على المعلومات والمعارف حتى أصبحت هدفاً في حد ذاتها، وأصبحت العملية التعليمية متمركزة حول المعلومات والكتاب المدرسي الذي يحويها بين دفتيه، فالمعلم منوط بتلقين هذه المعلومات، والتلميذ منوط بحفظها واستظهارها والدولة مسؤولة عن توفير الوسائل والأدوات والأموال اللازمة، لتحقيق هذا التلقين والحفظ وإجراء الاختبارات التي من خلالها نتحقق من حدوث هذا التلقين والحفظ لهذه المعلومات، والتي تحولت لنصوص مقدسة، والتي بناء عليها ينتقل التلميذ من صف إلى آخر، ومن مرحلة إلى أخرى دون حدوث عملية تعليم وتعلم حقيقية.

متطلبات إعداد المنهج بمفهومه التقليدي:

يتطلب إعداد المنهج بمفهومه التقليدي القيام بالخطوات التالية:

1- تحديد المعلومات والمفاهيم اللازمة لكل مادة دراسية وفقاً لما يراه المتخصصون في هذه المادة، ويتم تنظيمها في شكل موضوعات مترابطة أو غير مترابطة تشكل محتوى المادة الدراسية.

2- توزيع هذه المواد الدراسية على مراحل وسنوات الدراسة بحيث يتضح من هذا التوزيع الموضوعات المخصصة لكل مرحلة، ولكل صف دراسي.

3- إعداد الكتب الدراسية لكل مادة وفقاً للموضوعات التي تم تحديدها لكل مرحلة وصف دراسي .

4- توزيع موضوعات المادة الدراسية على أشهر وأسابيع العام الدراسي.

5- تحديد الطرق والوسائل التعليمية التي يراها الخبراء والمتخصصون صالحة ومناسبة لتدريس موضوعات المادة الدراسية.

6- تحديد عدد ونوع الأسئلة والاختبارات المناسبة لقياس تحصيل التلاميذ في كل مادة دراسية.

نقد المنهج بمفهومه التقليدي:

لقد أدى تركيز المنهج بمفهومه التقليدي على المعلومات والحقائق والمفاهيم إلى إهمال معظم جوانب العملية التعليمية والتربوية، فنجد أنه:

1- يهمل النمو الشامل للتلميذ؛ حيث يهتم بالجانب المعرفي (التحصيلي)، ويهمل باقي الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية والبدنية والفنية.

2- يشجع المعلمين على إهمال حاجات وميول ومشكلات التلاميذ نتيجة اهتمامهم فقط بتوصيل أكبر قدر من المعلومات في مادتهم الدراسية.

3- يؤدي تركيز المعلمين على المواد الدراسية إلى إهمالهم لتوجيه سلوك التلاميذ، فالمعرفة في حد ذاتها غير كافية لتغيير السلوك الإنساني نحو الأفضل، بل لابد من إتاحة الفرصة للممارسة والتدريب على السلوك المرغوب.

4- لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث يتم إعداد المنهج في ظل النظرة التقليدية وفقاً لمستوى واحد من التلاميذ؛ وهم متوسطوا القدرة دون النظر إلى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي المستوى.

5- يهمل تكوين العادات والاتجاهات الموجبة لدى التلاميذ.

6- يعزز السلبية وعدم الاعتماد على النفس لدى التلاميذ؛ لأن دور التلميذ يقتصر على تلقي المعلومات واسترجاعها.

7- يؤدي إلى تضخم المقررات الدراسية نتيجة للزيادة المستمرة في المعرفة بشتى جوانبها والرغبة في إدخال الإضافات المستمرة عليها حتى تضخمت وأصبحت تمثل عبئاً ثقيلاً على المعلم والتلميذ.

8- يؤدي إلى عدم ترابط المواد، حيث أدى هذا التضخم في المعلومات إلى خلق حواجز بين المواد الدراسية المختلفة.

9- يؤدي إلى إهمال الجانب العملي والأنشطة التربوية؛ لأن التركيز على المعلومات يؤدي إلى اعتماد المعلمين على الطريقة اللفظية؛ لشرح وتفسير وتبسيط هذه المعلومات.

10- ترتب على ذلك ملل التلاميذ ونفورهم من الدراسة ومن المدرسة والتصرف بعدوانية تجاه المدرسة وأثاثها ولوائحها.

11- يُقلل من شأن المعلم ولا يتيح له الفرصة للقيام بالدور الذي يجب أن يقوم به، إذ يتطلب منه فقط مجرد نقل المعلومات المدونة بالكتاب المدرسي إلى أذهان الطلاب.

يتبين لنا مما سلف أن المنهج بمفهومه التقليدي يركز على المعلومات في صورة مقررات دراسية، وبذلك أصبح محصوراً في نطاق ضيق ولكن بمرور الوقت، ونتيجة للانتقادات التي وجهت إليه من ناحية، وظهور العديد من الأفكار والنظريات والتحولات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية، من ناحية أخرى أصبح المنهج بهذا المفهوم لا يمكنه مسايرة التقدم في المجتمع وفي مجال التربية أيضاً، ومن ثَمّ ظهر مفهوم حديث للمنهج يركز بشكل أكبر على نمو التلميذ بصورة متوازنة من خلال الاهتمام أكثر بالأنشطة التربوية، وإيجابية التلميذ في أثناء عملية التعلم.

المفهوم الحديث للمنهج:

نتيجة لجوانب القصور التي ظهرت في المنهج بمفهومه القديم ظهرت نداءات لتطوير مفهوم المنهج حتى يواكب ويقود عمليات التطوير في مجال المناهج خاصة والعملية التعليمية عامة، وقد دفع هذا الاتجاه تقدم الفكر النفسي والتربوي في النظر لشخصية المتعلم بوصفها وحدة ديناميكية متكاملة معرفياً ومهارياً ووجدانياً، ظهور النظريات الحديثة في مجال علم النفس والتربية، والتي تدعو إلى نشاط المتعلم ومشاركته الإيجابية في العملية التعليمية.

ولذلك فقد عرف هارولد رج Harold Rugg المنهج بأنه " البرنامج الكلي لعمل المدرسة، وأنه الوسيلة الأساسية للتربية، وأنه كل ما يعمله التلاميذ ومعلموهم"، وعلى هذا فالمنهج من وجهة نظر "هارولد رج" له وجهان:

- الأول يتألف من الأنشطة والمهام التي تؤدى من جانب المعلم والمتعلم.

- الثاني يتألف من المواد الدراسية التي تتم بها الأنشطة والمهام.

كما عرفه "تايلر" بأنه " كل ما يتعلمه التلاميذ وتقوم المدرسة بالتخطيط له وتوجيهه لبلوغ أهدافها التربوية.

وعرفه "كارني وكوك" بأنه " كل الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت إشراف وتوجيه المدرسة.

وعلى ذلك فالمنهج بمفهومه الحديث هو" مجموع الخبرات التربوية المباشرة وغير المباشرة التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ من خلال وسائط التعلم والنشاط المدرسي داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، أي النمو في جميع الجوانب (العقلية، والثقافية، والاجتماعية، والدينية، والنفسية، والبدنية، والفنية) نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم نحو الأفضل، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة لهم من قِبل المجتمع.

ويتضمن هذا التعريف الإجابة عن السؤال التالي:

ما نوعية الخبرات التي يتضمنها المنهج؟ وأين يمر بها التلميذ؟ وما الهدف منها؟ .... وفيما يلي سنحاول الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

وفقاً لهذا المفهوم فإن المنهج يضمن خبرات تربوية أو خبرات مربية، بمعنى أن هناك تحديد لنوعية الخبرات التي يتضمنها المنهج بأنها مربية وهادفة، لأن هناك من الخبرات ما هو ضار ومدمر للفرد والمجتمع، ومنها ما هو مفيد لهما معاً، ومن واجب المدرسة أن توفر الظروف المناسبة لكي يمر التلاميذ بهذه الخبرات المربية تحت إشرافها وتوجيهها سواء داخل المدرسة (في الفصل، في المعمل، في الفناء، في الملعب، في المرسم، في الحديقة)، أو في خارجها(في الرحلات، في المعسكرات، في الزيارات الميدانية)، ومعنى ذلك أن التلميذ يتعلم داخل المدرسة وخارجها، والهدف من ذلك هو مساعدة التلميذ على النمو الشامل في كافة المجالات؛ لأن إهمال أحدها يؤثر في باقي الجوانب الأخرى.

كما أن هذا المفهوم يؤكد بصفة خاصة على أن أهداف التعليم لا تقتصر على المعرفة فقط، بل تمتد لتشمل جميع جوانب السلوك الإنساني، وأن التعليم جهد منظم مقصود ومُوجّه يسعى لتحقيق أهداف معينة، وأنه يتم تحت إشراف وتوجيه المدرسة بغض النظر عن

أسلوب التعلم(فردي أو جماعي)، أو في المكان الذي يجري فيه التعلم (المدرسة، والحقل، والمعمل، والمصنع، والمنزل، والمعسكر، والرحلة...)، كما أصبح النشاط المدرسي - داخل الفصل وخارجه- جزءاً أساسياً من المنهج الدراسي.

ومع التسليم بتنوع مفاهيم المنهج داخل هذين المجالين الأساسيين لمفهوم المنهج، فإننا نقول مدى القرب من أي من هذين المفهومين في صياغة وإعداد المناهج يعتمد بدرجة كبيرة على نوع التوجه الفكري التي ينتمي له مخططو المناهج ومصمموها، ومع التسليم بأن تعدد التوجهات الفكرية، و حصيلة تعدد النظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعقائدية والثقافية في عالمنا المعاصر، وبأن طبيعة العصر الذي نعيشه تزيد من احتمالات التأثير والتأثر بين الثقافات المتعددة.

مكانة المنهج في النظام التربوي:

التربية عملية إنسانية لا تتم إلا في وجود مجتمع إنساني يتم فيه تفاعل الإنسان مع بيئته الطبيعية والاجتماعية، ويتم من خلالها بناء خلق الطفل في ضوء ما يرتضيه المجتمع فهي تهدف إلى إعداد الفرد ليحيا حياة كاملة في كل جوانب حياته، وهي تبدأ قبل الميلاد، أي منذ اختيار الزوجة، وتستمر مع الإنسان بعد مولده وعبر مراحل حياته المختلفة في كل جوانبها الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية بصورة متكاملة ومتوازنة. ولكي تحقق العملية التربوية أهدافها لابد لها من أدوات ووسائل تُمثل نظمٌ فرعية للنظام التربوي، كما أن النظام التربوي نفسه نظاماً فرعياً لنظام أكبر وأشمل هو المجتمع، ومن هذه المنظومات الفرعية وأكثرها أهمية في النظام التربوي المنهج الدراسي.

فالمنهج الدراسي بوصفه نظاماً فرعياً من النظام التربوي ينعكس عليه كل ما يصيب التربية من متغيرات، وكل ما يمتد إليها من آثار لكونها نظاماً فرعياً من أنظمة المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به، والمنهج الدراسي فوق ذلك كله هو المؤسسة المنوط بها ترجمة الفلسفة التربوية للمجتمع إلى أساليب تدريس، وإجراءات تأخذ طريقها ليس إلى المدرسة فقط، بل إلى حجرة الدراسة ذاتها.

فالمناهج الدراسية تحتل مكانة بالغة الخطورة في المنظومة التربوية والتعليمية في جميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال وحتى الجامعة، وبدونها لا جدوى من أي فكر تربوي

مهما بلغ من تقدمه وسمو أهدافه؛ لأنه بدون ترجمة هذا الفكر في شكل منهاج دراسي يأخذ طريقه إلى حجرة الدراسة أو إلى النشاط التربوي ليُسهم في الفكر التربوي بشكل عملي في بناء الإنسان، بدل أن يبقى حبراً على ورق وحبيس الأدراج والأرفف بالمكتبات.

ولما كان المنهج هو جزء من النظام التربوي والتعليمي بما يتضمنه من غايات عامة واستراتيجيات، وبنيات تعليمية(مراحل ونوعيات تعليم ونظم التحاق بها....)، ونظم للإدارة والتمويل وعمليات إعداد للمعلم، وحركة البحث التربوي، وأن النظام التربوي ذاته هو جزء من المجتمع بما يضمه من نظم اقتصادية، واجتماعية، وثقافية، وسياسية، وقيمية وما يضمه هذا المجتمع من عرقيات وأقليات ذات علاقات متباينة بالمجتمع الكلي، ولا يقتصر الأمر على هذا الحد، بل إن المجتمع نفسه جزء من أمه أكبر لها ثقافتها وقيمها وآمالها وطموحاتها، وهذه الأمة ذاتها هي أيضاً جزء من منظومة أكبر هي المجتمع الإنساني بكل ما يحويه من فنون وعلوم وتكنولوجيات ومعتقدات وأيديولوجيات وفلسفات وأفكار واهتمامات وآمال ومصالح مشتركة (الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وميثاق الأمم المتحدة)، أو متناقضة (الصراعات السياسية، والثقافية، والاقتصادية، والأيديولوجية).

وهذا يعني أن المنهج نظام مفتوح، أي أنه يؤثر ويتأثر، يأخذ ويعطي من بيئته (التي تتمثل في المنظومات الأكبر التي يعمل في إطارها المنهج والتي أشرنا إليها)، وذلك لأن المنهج - بمكوناته المختلفة- يتشكل في ضوء مدخلات المنظومة الأكبر - كما أشرنا إليه من قبل- كما أن مخرجاته تؤثر على جميع عناصر ومكونات المنظومة الأكبر.

المنهج كنظام تربوي:

المنهج كنظام تربوي، يعني أنه نظام فرعي للتربية، نظام تتخذ فيه القرارات الخاصة بدراسة المجتمع وفلسفته وثقافته، ودراسة المتعلم وطبيعته وحاجاته وعلاقاته وتفاعلاته مع السياق الاجتماعي الذي ينتمي إليه، والتي تنعكس على أهداف المنهج ومحتواه، وتحدد العلاقة بين المحتوى والمتعلم واستراتيجيات وتكتيكات التدريس وغيرها من مقومات العملية التعليمية سواء أكان ذلك في مستوى القرارات الاستراتيجية أم في مستوى القرارات التكتيكية، فهو النظام الذي تُتخذ فيه القرارات فيما يتعلق بما سيكون عليه المنهج وكيف يتحقق، وكيف يتم تقويمه.

ويرى جـونسـون Johnson أن المنهج كنظام تربوي يمكن تحليله في شكل خطة من ست نقاط تتمثل في:

1- سلسلة من القرارات التعليمية المقصودة.

2- الاختيار يمثل جانباً مهماً وأساسياً في تكوين المنهج.

3- تعتبر جودة البناء سمة أساسية للمنهج.

4- المنهج يقود عملية التعليم.

5- يشمل تقويم المنهج صدق كل من الاختيار وجودة البناء.

6- يعتبر المنهج محكاً للتقويم التربوي.

وقد عزَّز جونسون من موقفه القائل بأن المنهج يصمم لتدعيم وقيادة التخطيط التعليمي، والذي بدوره يقود العملية التعليمية المؤدية إلى منتجات تعليمية معينة، ولذلك فإن تناول المنهج على المستوى التنفيذي هو السبيل الأول الذي يمكن من خلاله تبين مدى كفاية المنهج وجودته كنظام تربوي في التأثير في المتعلم بالصورة التي تتفق مع ما حدد له من أهداف أم لا.

فالمنهج كنظام تربوي أو كنظام تعليمي الغرض منه هو إعطاء إطار عام لتحديد ما يجب أن يُدرس في المدارس، واتخاذ القرارات الخاصة بذلك، ولتوظيف تلك القرارات كنقاط انطلاق لتطوير استراتيجية التدريس، فإن كل مدرسة أو منطقة تعليمية تقوم بشيء من التخطيط من أجل التعليم المدرسي، وتنفيذ التدريس وتقييم النتائج، ويوضح الشكل التالي المنهج كنظام تربوي أو كنظام تعليمي ينظم العمل المدرسي.

أسس بناء المنهج:

هناك أربعة أسس رئيسة يجب أن تراعى عند بناء أي منهج دراسي، وهي:

- **طبيعة المجتمع:**

من المعلوم أن لكل مجتمع طبيعته الخاصة، وتتحدد هذه الطبيعة بنوع الفلسفة الاجتماعية السائدة في هذا المجتمع، وينعكس هذا بدوره على كافة النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، فتتسم بصفات واتجاهات معينة تختلف عنها في

مجتمع آخر تسوده فلسفة مختلفة، وبالتالي يصبح لهذا المجتمع ثقافة مميزة عنها في مجتمعات أخرى.

كما أن لكل مجتمع أهدافه التي يسعى لتحقيقها من خلال مؤسساته المختلفة، وتعتبر المدرسة إحدى هذه المؤسسات التي تحقق أهداف المجتمع عن طريق تربية النشء والمنهج هو وسيلة المدرسة لتحقيق أهداف المدرسة وأهداف المجتمع، ولذلك يجب أن تكون أهداف المنهج متسقة مع أهداف المجتمع، كذلك لكل مجتمع من المجتمعات مطالبه وحاجاته، ومشكلاته الحاضرة والمستقبلية التي تحددها ثقافة هذا المجتمع، ونظراً لأن المنهج هو الوسيلة التي تعمل على إعداد الفرد للمشاركة بفعالية في قطاعات المجتمع المختلفة، فإن المنهج يختلف من حيث الشكل والمضمون من مجتمع لآخر؛ لأن كل الثقافات لا تحتاج إلى نفس أنواع المعرفة وأنواع المهارات والكفاءات والقدرات.

فالحاجة إلى تعليم المهارات الأساسية للتلاميذ كالقراءة والكتابة والحساب قد يكون من أهم مطالب وحاجات مجتمع ترتفع فيه نسبة الأمية، وقد لا يكون هذا المطلب مطلباً في مجتمع آخر وهكذا، كما أن حاجات ومطالب البيئة الزراعية تختلف عن حاجات ومطالب البيئة الصناعية أو البيئة الساحلية وهكذا.

ولذلك فإن عملية بناء المنهج يجب أن تسبقها عملية تحليل لطبيعة المجتمع وأهدافه وحاجاته، ومطالبه في الحاضر والمستقبل، وكذلك حاجات ومطالب البيئة المحلية، كما أن نتائج هذا التحليل تعتبر بداية لوضع أهداف المنهج وتحديد محتواه وطريقة تنظيمه، وما يحتويه من خبرات تعليمية.

- **طبيعة المادة الدراسية:**

يقصد بطبيعة المادة الدراسية محتوى المنهج الذي يشتق من المادة الدراسية كما توصل إليها علماؤها والمتخصصون فيها، وذلك بعد تبسيطها وإعدادها بحيث تتناسب مع قدرات المتعلم وخبراته ومعلوماته السابقة، ومن المعروف أن طبيعة كل فرع من فروع العلوم أو المعرفة تختلف باختلاف نشأتها وتركيبها، ومن ثم نجد أن هناك علوم ذات طبيعة استدلالية كالعلوم الرياضية، وعلوم ذات طبيعة عملية كالعلوم الطبيعية، وهناك علوم ذات طبيعة نظرية كالعلوم الإنسانية أو العلوم الاجتماعية.

ومن البديهي أن طبيعة المواد الدراسية هي ذاتها طبيعة العلوم التي تشتق منها هذه المواد الدراسية، وإذا كانت المادة الدراسية لها طبيعة مميزة، فإن ذلك يستلزم أسلوباً معيناً في معالجتها وتنظيم محتوياتها من حقائق ومعلومات ومفاهيم، فمادة التاريخ على سبيل المثال تعالج وتنظم بأسلوب يختلف عن مادة الكيمياء أو الجغرافيا أو الرياضيات، كما تفرض طبيعة المادة أساليب معينة لتدريسها، قد لا تصلح لتدريس مادة ذات طبيعة مختلفة.

- **خصائص نمو التلاميذ:**

يمر الفرد منذ الميلاد حتى رشده بمراحل مختلفة يطلق عليها مراحل النمو، ويتميز الفرد في كل مرحلة بخصائص عقلية وجسمية واجتماعية معينة تميزه عن فرد آخر وبناء على ذلك نجد أن الفرد يكون له مطالب تختلف باختلاف مرحلة النمو التي يمر بها وقد اهتم كل من بياجية وبرونر بدراسة مراحل النمو العقلي عند المتعلمين، فيرى بياجية أن الفرد منذ ميلاده حتى رشده يمر بأربع مراحل أساسية، هي:

1- المرحلة الحسية الحركية.
2- مرحلة ما قبل العمليات.
3- مرحلة العمليات الملموسة.
4- مرحلة العمليات المجردة.

وقد حدد بياجية هذه المراحل على أساس العمر الزمني، ويجب أن نذكر أن هذا التحديد لا يعتبر تحديداً حاسماً وفاصلاً، لأن هناك تداخل ومرونة بين هذه المراحل فيمكن القول أن إحدى المراحل قد انتهت عند فرد معين لأن عمره الزمني أصبح ست سنوات مثلاً.

أما برونر فقد حدد مراحل النمو في ثلاث مراحل أساسية، هي:

1- مرحلة القدرة الحركية.
2- مرحلة التصورات الذهنية والعقلية.
3- المرحلة الزمنية.

وما يجب أن نؤكد عليه أن خصائص نمو التلاميذ تتميز بالدينامكية، ذلك أنها تتأثر بالنمو في المراحل السابقة، وتؤثر في المراحل التالية لها، وتجب مراعاة هذه الخصائص في أثناء بناء المنهج، بحيث يمكن اختيار محتوى المنهج والخبرات التعليمية التي يتضمنها محتوى

المنهج بحيث تتناسب مع هذه الخصائص، مما يساعد على تيسير عملية التعلم، كما يجب أن نأخذ في الاعتبار ميول واهتمامات وحاجات التلاميذ عن بناء المنهج الأمر الذي يساعد على زيادة دافعية التلاميذ وإقبالهم على التعلم.

- **الاتجاهات التربوية السائدة:**

تتميز الاتجاهات التربوية بالتطور والتجديد بصفة مستمرة، ولما كانت غاية التربية هي إعداد النشء للتفاعل والتكيف مع البيئة والمجتمع، وتتخذ المنهج وسيلة لتحقيق هذه الغاية فإننا نجد أن الاتجاهات التربوية المعاصرة نحو النظر إلى الفرد وأسلوب إعداده للبيئة والمجتمع تنعكس دائماً على محتوى المنهج وأسلوب تنظيمه والطرق المتبعة في تدريسه، فعندما كان السائد هو الاهتمام بالمادة الدراسية كانت طريقة التدريس الشائعة هي الإلقاء والشرح والتلقين، ولكن مع تطور الاتجاهات التربوية ظهرت أهمية ترابط وشمول وتكامل المعرفة، الأمر الذي ساعد على ظهور مناهج النشاط والمواد الضابطة والمندمجة والمتكاملة، وفي مناهج النشاط انتقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى ميول التلميذ واستعداداته وقدراته، ومن ثم كانت طريقة التدريس تقوم على إيجابية التلميذ ونشاطه في عملية التعلم، وفي ارتباط المنهج ببيئة التلميذ التي يعيش فيها.

وقد انعكس ذلك على بناء المنهج وتنظيماته وتقويمه، ثم ظهرت اتجاهات أخرى في السنوات الأخيرة، مثل نظام الوحدات الدراسية والمشروعات والمنهج التكنولوجي وغيره، فقد أثر كل ذلك بناء المنهج وتدريسه وتقويمه.

- **التطورات التكنولوجية الحديثة عالمياً:**

الظاهرة التي تلوح في الأفق الآن ونحن على أبواب القرن الحادي والعشرين الميلادي هي أن المجتمعات في أنحاء العالم كله تتغير، وذلك بفعل التطور التكنولوجي الهائل في كافة المجالات، وخاصة التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ففي الدول المختلفة تلعب هذه التطورات دورا مهما ومتزايدا في الحياة الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، والسياسية، وتحدث هذه الظاهرة بصرف النظر عن حجم الدولة أو حالة التنمية فيها، فالتغيرات التي تحدث في سنغافورة وتعدادها 2.5 مليون نسمة مشابهة لتلك التي تحدث في اليابان وتعداد سكانها 125مليون نسمة، وهكذا فنحن نعيش في وقتنا الحاضر في عالم

متغير، عالم يختلف كثيرا عما كان عليه من قبل، إنه عالم تكنولوجيا المعلومات المتقدمة والفائقة، العالم الذي يتجه نحو التكتلات المعلوماتية، ونحو شبكات الاتصال بعيدة المدى التي تقدم المعلومات، وتتيح الاتصالات عبر سطح الكرة الأرضية كلها.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو كيف ستبدأ المدارس بتغيير نفسها لتستطيع إعداد الأجيال القادمة للتفاعل مع هذه التطورات التكنولوجية الهائلة والاستفادة من منافعها وتجنب أضرارها؟ وهنا يأتي دور المناهج فيه المنوطة بالدور الرئيس في مواجهة هذه التطورات وإعداد الأجيال القادمة لها، وسوف نتناول في الصفحات التالية من هذا الكتاب دور المنهج في مواجهة هذه التطورات من خلال توضيح ما يجب أن يتضمنه المنهج أو يقوم عليه من أسس علمية وتربوية تراعي مثل هذه الجوانب.

مفاهيم أساسية في دراسة المنهج:

ولفهم ودراسة المناهج لابد من الإلمام بمجموعة من المفاهيم الأساسية في مجال المناهج، وهي:

1- تصميم المنهج: Curriculum Design

هو الطريقة التي تنظم بها مكونات المنهج لتسهيل عملية التعليم والتعلم ومساعدة المدارس على وضع جداول يومية وأسبوعية مناسبة، أو هو الدليل الذي يصف ترتيباً معيناً لكل العوامل التي توجه التدريس نحو مخرجات معينة، ويطلق عليها أحياناً تنظيم المنهج.

2- بناء المنهج: Curriculum Construction

هو عملية وضع منهج مناسب لمدرسة معينة، بما يتطلبه هذا من تشكيل لجان عمل تقوم بعملها تحت إشراف وتوجيه خبرة مناسبة، واختيار أهداف عامة وخاصة للتدريس ووسائل تعليمية وأدوات تقويمية وإعداد مقررات دراسية رسمية، ثم تجريب هذه المقررات وتوفير الوسائل للدراسة المنظمة والتقويم وسبل تحسين البرنامج التربوي القائم.

3- تطوير المنهج: Curriculum Development

تطوير المنهج يقصد به العملية التي تتم عن طريقها تحديد الكيفية التي سيتم بها تشييد أو بناء المنهج، حيث يهتم التطوير بمسائل، مثل: من الذي سيشترك في بناء المنهج من

معلمين وإداريين وخبراء؟، ما الطرق التي ستتبع في بناء المنهج؟، ما الأسس العلمية والتربوية التي ستعتمد عليها عملية بناء المنهج؟.

4- تطبيق المنهج: Curriculum Implementation

بعد عملية بناء المنهج وتطويره تأتي عملية تطبيقه، على أن التطبيق لا يكتفي بمجرد وضع المنهج موضع التنفيذ الفعلي في المدارس والفصول الدراسية فحسب، بل يلزم أن يكون هناك عملية تقويم للمنهج المطبق للحصول على تغذية راجعة تفيد في عمليات التحسين أو التطوير التي قد تلحق بالمنهج المطبق في مراحل تالية.

5- هندسة المنهج:

يقصد بهندسة المنهج كل العمليات اللازمة لجعل المنهج نظام يؤدي وظيفته الأساسية في النظام التعليمي، ويمكن القول أن هندسة المنهج هي مجموع عمليات البناء والتطبيق وتقدير فاعلية المنهج.

6- تحسين المنهج وتغييره:

يستخدم مصطلح تحسين المنهج للدلالة على التغيرات أو الإضافات التي تدخل على المنهج بهدف تحسينه وعلاج أوجه النقص فيه، دون المساس بالأسس والهيكل التنظيمي للمنهج.

أما تغيير المنهج فيقصد به تغيير عناصر المنهج ومكوناته، وعملية التغيير غير مضمونة العواقب؛ بمعنى أنها قد تكون بالسلب أو بالإيجاب، وهذا يتوقف على الهدف من عملية التغيير والمنطلقات التي تتحرك منها.

2

الفصل الثاني

تنظيمات المناهج الدراسية

عندما نتحدث عن تنظيم الخبرات التعليمية المتضمنة في محتوى المنهج الدراسي فإننا نقصد بهذا التنظيم "وضع الخبرات التعليمية المتضمنة في محتوى المنهج بشكل يحقق ترابطها وتكاملها سواء كان هذا على المستوى الأفقي، أي بين الخبرات التربوية في المنهج على مستوى صف دراسي، أم على المستوى الرأسي بين محتويات المنهج الدراسي على مستوى مرحلة دراسية معينة حتى يتم تحقق استمرارية الخبرات وتتابعها.

وهنا ينبغي تنظيم الخبرات بحيث يعزز بعضها بعضاً لكي تحدث هذه الخبرات أثراً تجميعياً أو تراكمياً، وعلى هذا فإن تنظيم المحتوى المنهجي عملية أساسية في بناء وتطوير المنهج الدراسي، وهو بذلك يؤثر تأثيراً عظيماً في الدرجة التي تحدث بها التغيرات التربوية في المتعلم وفي كفاية عملية التعليم وجودتها، وهناك عدد من أشكال التنظيمات المنهجية، والتي يمكن تناولها على النحو التالي.

أشكال تنظيمات المنهج:

1- تنظيمات المنهج المرتكزة حول المعرفة

ويعد من أقدم التنظيمات التي قدمت من خلالها المقررات الدراسية، ففي هذا المنهج يتم الاهتمام بالمعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتم إكسابها للتلاميذ من أجل إعدادهم للحياة، وبالتالي فهذا التنظيم يولى الاهتمام الأكبر والكثير للمعرفة وتنظيمها من حيث:

- المفاهيم والحقائق التي يتم تناولها.
- طريقة عرض هذه المعرفة.
- تقديمها للتلاميذ بطريقة منفصلة أو متكاملة.
- الطرائق التدريسية المرتبطة بها.
- الأهداف التي ترتبط بها.
- الوسائل التعليمية.
- أساليب التقويم التي يتم تقويم التلاميذ من خلالها.

المفاهيم والمعلومات التي يتم تناولها:

وتخضع في تنظيمها للمواد البحتة أو الأكاديمية الصرفة كما تناولها علماء هذا المجال أو المادة الدراسية، فمثلاً في تدريس النحو: يتمثل المقرر الدراسى في: تعريف الكلمة والفعل والاسم والحرف، وانقسام الأفعال إلى ماضية ومضارعة وأفعال أمر.. والأسماء ... وغالبًا ما يتم عرضها وفقًا للتنظيم المنطقي الذي ينادي به المتخصصون في المواد الدراسية، حيث يرون أن تنظيم محتوى المنهج يجب أن يخضع لمنطق المادة الدراسية، وهو منطق يختلف باختلاف كل مادة دراسية، فلكل مادة دراسية مجموعة من العلاقات تحكمها وتنظمها. فمثلاً قانون الزمن يحكم مادة التاريخ .. وقانون المسلمات والنظريات يحكم مادة الرياضيات .. وقانون المعرفة والفهم التذوق يحكم اللغات .. وهذا يعني أنه ليس هناك منطق واحد يمكن الاسترشاد به في تنظيم محتوى المنهج الدراسي.

ولنضرب مثالاً آخر في التاريخ حيث يقدم كما في مصر في الصف الأول الثانوى: التاريخ الفرعوني، وفى الصف الثاني الثانوي تاريخ مصر الوسيط والتاريخ الإسلامى، وفى الصف الثالث: تاريخ مصر الحديث (التاريخ الحديث) ومن خلال تحليل هذا المحتوى القائم على المعرفة نجد أن مقررات الصف الأول الثانوى هذا العام أصعب من مقرر الصف الدراسى الذي يليه، والذى يليهما أسهل منهما في الفهم وإدراك محتواه التعليمى. وبالتالى نجد إهمالاً غير قليل لخصائص وطبيعة المتعلم.

طريقة عرض هذه المعرفة:

وهي الطريقة المنطقية في تناول المادة الدراسية كما حددها الأكاديميون من الأهم إلى المهم، ومن الأساس والعموميات إلى الفرعيات والدقائق المتصلة بالمفهوم الرئيس. (وذلك ما يتم تقديمه في المقرر والمحتوى الدراسي)

وإعداد مثل هذه المادة العلمية وتناولها لا يعد مشكلة كبيرة لدى مخططي المناهج حيث يرجع إلى المادة الأكاديمية البحتة، ويستعرض المفاهيم والمعلومات الرئيسة فيها، وينقلها إلى المجال التربوي وإلى مقررات ومحتوى دراسي بنفس الترتيب المنطقي لهذه المادة، وهذا ما كنا نراه في كتب فترة الثمانينات... حيث الكتاب المدرسي صورة مصغرة من الكتب الأكاديمية البحتة بأسلوب أكثر تنميقًا وتركيزًا على المفاهيم والمعلومات الرئيسة.

قـيمها للتلاميذ بطريقة منفصلة أو متكاملة:

أدت النظرة إلى المقرر الدراسي على أنه يُمَثل اتجاهًا أو مجالاً معينًا، مثل التاريخ، واللغة العربية، والرياضيات ... إلى تقديم تلك المواد الدراسية بطريقة منفصلة غير متصلة مع غيرها من المواد الدراسية المختلفة، فمثلاً مقرر اللغة العربية من بدايته إلى نهايته أو من مرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية يركز على المفاهيم والمعلومات المرتبطة باللغة العربية فقط، وليس هناك ربط قليل أو كبير بين اللغة العربية وبين الرياضيات أو التاريخ مثلاً من خلال:

- المادة التعليمية أو عرض نموذج تاريخي لشخصية لغوية أو تأثير التاريخ ومجريات الأحداث التاريخية في اللغة العربية.
- وكذلك الرياضيات لا يقدم مثال في اللغة العربية بطريقة حسابية أو من خلال عمليات رياضية وعلاقات وأشكال هندسية.

فالمادة العملية تقدم منفصلة على الرغم من اتصال العلوم والمعارف الإنسانية ببعضها ببعض كما هو معلوم ومعروف.

ولكل النظرة المنفصلة للمواد الدراسية نتجت أساسًا من النظرة القديمة إلى الإنسان على أنه مكون من عقل وجسد، وأن العقل أولى وأهم للاهتمام به وتلبية حاجاته، وأدى ذلك إلى إهمال الجانب الآخر من الإنسان من الجوانب البيولوجية والاجتماعية للإنسان.

الطرائق التدريسية المرتبطة بالمنهج المرتكز على المعرفة:

ما دام المنهج مرتكزًا على المعرفة ومحتواها فمن المتوقع أن تكون الطرائق التدريسية قائمة أساسًا على التلقين وشرح المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي، والتركيز الأساسي على الحفظ والمعلومات المقدمة للتلاميذ، وتقوم على أساس اقرأ، واحفظ، واسترجع ما تحفظه.

والجهد الأساسي في هذه الطريقة يقوم على المعلم كأساس للمقرر الدراسي شارحًا ومعلمًا ومحفظًا، وواجبه الأساسي مراعاة هذا الحفظ، ووصول التلميذ إلى درجة إتقان كبيرة لهذا المقرر الدراسي، وبالتالي فالمتعلم يستمع لما يشرحه المعلم، لا يتحرك من مقعده

الذي يجلس عليه طوال الحصة، ما عليه سوى أن يُدّخل هذه المعلومات في عقله ويسترجعها فقط ساعة الامتحان.

الأهداف في ظل المنهج المرتكز على المعرفة:

الهدف الرئيس والأساسي في ظل هذا المنهج -كما سبق- هو الحفظ والاستظهار وليس تنمية مهارات المتعلم واكتسابه لخبرات تعليمية تفيده في الحياة.

ومقدار ما يحصله التلميذ من معلومات ومعارف هو مقدار تفوقه وإنجازه وقياسًا لمستواه العقلي.

الوسائل التعليمية:

وهي وسائل تقليدية معروفة درج عليها كثير من المعلمين، وهي الطباشير، والسبورة، والكتاب المدرسي، وهي ثالوث مقدس في هذا المنهج المعرفي.

أساليب التقويم التي يُقَوَّم من خلالها التلاميذ:

يقوم التقويم في ظل هذا المنهج المرتكز على المعرفة على أساس الاختبارات التقليدية التي تقوم على الاستظهار والأسئلة المباشرة التي لا تقيس المستويات العليا من المعرفة، مثل: التحليل والتركيب والتقويم .. وعقد مقارنات وتوازنات بين أشياء مختلفة. بل الوصول إلى ما وراء المعرفة وسؤال أسئلة عميقة تتصل بالتقويم الذاتي.

والاختبارات التقليدية تقوم على استخدام الورقة والقلم، وليس الأداءات أو الملاحظة أو الأساليب الحديثة في التقويم.

وقفة مع المنهج المرتكز على المعرفة:

على الرغم من أهمية المعرفة وبناء المناهج وفقًا للمعرفة الإنسانية فهناك بعض المشكلات التي تواجه هذا التوجه، منها:

(1) تضخم المعرفة الرهيب الذي أصبح من الصعب على العقل البشرى أن يستوعب كل المعارف، بل كل ما يتصل بمجال واحد من المعرفة.

(2) أن المعرفة وحدها لا تكفي فالعصر الذي نعيشه يهتم بإكساب الخبرات والمهارات الحياتية التي يمكن توظيفها في الحياة.

(3) أن العصر الحالي يحتاج إلى الابتكار وليس اكتساب المعرفة فقط بل إنتاج المعرفة والاهتمام بالجوانب الوجدانية والسلوكية للمتعلم.

(4) أن هذا المنهج لا يولي الأهمية الكبيرة للبعد الاجتماعي في التعليم، حيث إن المجتمع له أهدافه وغاياته في ظل العالم المتغير المعاصر، والعلاقات الدولية، والمتغيرات العالمية من الكوكبة والعولمة، والتكتلات الاجتماعية .. وهي مفاهيم نحتاج إدخالها في المقررات الدراسية بأسلوب يتناسب مع طبيعة التلاميذ.

(5) هناك حاجة ملحة لمراعاة خصائص المتعلمين وميولهم واهتماماتهم عند تصميم هذا المنهج وطريقة بنائه، بحيث تتناسب مع تلك الميول والاحتياجات، مع الإبقاء على التنظيم المنطقي للمادة الدراسية.

2- تنظيمات المناهج المرتكزة حول المتعلم

أدى عدم تلبية المناهج المرتكزة على المعرفة لحاجات المجتمع وحاجات المتعلمين، ولما به من التركيز الأساسي على المعرفة وحدها إلى الاهتمام بالمتعلم حيث هو محور العملية التعليمية وهو الهدف الرئيس الذي من أجله أنشئت المدارس وقدمت المناهج ... إلخ.

وتنظيم محتوى المنهج في هذا التنظيم المرتكز على المتعلم يعتمد على التنظيم السيكولوجي القائم على الأسس النفسية المرتبطة بخصائص النمو وحاجات المتعلمين واهتماماتهم ومشكلاتهم، وبناء التلاميذ للمعرفة .. من خلال النشاط والحركة، ويتم تناول:

- المفاهيم والحقائق التي يتناولها هذا المنهج.
- تقديم المادة العلمية للتلاميذ.
- الطرائق التدريسية المرتبطة به.
- الأهداف التي ترتبط به.
- الوسائل التعليمية.

- أساليب التقويم التي يتم تقويم التلاميذ من خلالها.

المفاهيم والحقائق التي يتناولها هذا المنهج:

يثير مفهوم المناهج المرتكزة حول المتعلم الذي يعتمد على التعلم القائم على نشاط المتعلم وحركته مفهومًا وفكرةً غير منطقية وغير واقعية، وهي أنه ليس هناك مادة دراسية أو محتوى تعليمي يتم تعلمه، وأنه يترك للتلاميذ تحديد المادة التعليمية التي سيدرسها التلاميذ .. وهي فكرة مبالغ فيها وغير واقعية.

فالتلميذ في هذا المنهج يتعلم المواد الدراسية ليس عن طريق الاستظهار والحفظ كما في المنهج القائم على المعرفة، بل يتعلمها التلميذ من خلال ألوان مختلفة من الأنشطة التي تتناسب مع سيكولوجيتهم ويناسب مستواهم التعليمي.

فالمفاهيم والحقائق هي مفاهيم وحقائق المادة الدراسية التي تُقَدم للمتعلم، ولكن يتم تدعيمها وتعلمها من خلال أنشطة مختلفة، ويتم إثراؤها بما يتناسب مع احتياجات هؤلاء التلاميذ.

تقديم المادة العلمية للتلاميذ:

على الرغم من أن الكتاب المدرسي أو المقرر الدراسي قد روعى فيه الطريقة التقليدية المنطقية في عرض المادة العلمية، فإن تقديم هذه المادة لهذا المتعلم لا تتم بنفس الطريقة بل تُقَدم له حسب ميوله ورغباته، فيمكن البدء من جزء أسهل في الدرس، أو البدء من العموميات إلى الفرعيات بما يتناسب مع المتعلمين، والتدرج معهم من المادي الملموس إلى المحسوس المعنوي، ومن السهل إلى الصعب ... وهكذا .

الطرائق التدريسية المرتبطة بهذا المنهج:

تختلف الطرائق التدريسية في هذه المناهج عن المنهج القائم على المعرفة، حيث تقوم الطرائق على التعلم أكثر من قيامها واعتمادها على التعليم، والمقصود بذلك أن الهدف الأساسي هو تعلم المتعلم واكتساب المعرفة بنفسه، بل وابتكار وإبداع نماذج تعليمية وأنشطة متنوعة يقوم بتنفيذها لتحقيق الأهداف السابقة.

ويتوفر في هذا المنهج العديد من أوجه النشاط بعضها عقلي، وبعضها الآخر أنماط نشاط تتعلق بالأعمال اليدوية المتنوعة، وبعضها الثالث بالنواحي الجسمية، ومن ثم فهو نشاط كامل متكامل ... ويُعنى بالأبعاد المتكاملة للشخصية الإنسانية، فالفرصة متاحة للتلاميذ لجمع المعلومات من مصادرها من الكتب والمراجع والمصادر المادية والبشرية التي تتمثل في البيئة المحلية والقيام بالمقارنات والموازنات ورسم الخرائط، والقيام بالرحلات وكتابة التقارير وغيرها".

ودور المعلم في هذا المنهج توجيه التلاميذ وإرشادهم وتشجيعهم على التعلم، وبناء أنشطة جديدة صياغة تربوية للمقررات وللمحتوى الدراسي، وهذا يتطلب خبرة تربوية وممارسة من المعلم في إعادة صياغة هذا المحتوى الدراسي.

الأهداف التي ترتبط بهذا المنهج:

يهدف هذا المنهج إلى تزويد المتعلم بالمهارات الأدائية والنشاط، والعمل، والانخراط في الإعداد للأنشطة وتنفيذها، واكتساب المعلومات والمعارف بطريقة وأسلوب يعتمد على المتعلم.

التقويم:

وفقًا للتعلم النشط لا يعتمد فقط على المعرفة وقياس ما حصَّله التلاميذ من معارف، بل يتعدى ذلك إلى قيام وأداء التلاميذ لأنماط مختلفة من السلوكيات والأفعال لقياس مدى فهمه وتطبيقه للمحتوى.

3- تنظيمات المنهج المتمركزة حول المجتمع

وهو المنهج الذي يركز على أهداف المجتمع وتحقيق أهدافه العليا، والعمل على رقيه مقارنة بغيره من الدول، حيث يوضع محك المقارنة بين المجتمع وغيره من المجتمعات.

وهذا النوع من المناهج يجمع بين قضايا وموضوعات عالمية مجتمعية، مثل العولمة والكوكبة، والاتفاقات الدولية والمعاهدات، والقضايا المجتمعية الداخلية داخل المجتمع من تحقيق المواطنة الصالحة، واحترام القوانين والدساتير والمحافظة على المال العام.

وبالتـالي فطبيـعـة بناء هذا المنهج طبيـعـة عليـا أي ينطلق من الأهداف والغـايات العليـا للمجتمع وصولاً وضمنيًا إلى الأفراد وتحقيق احتياجاتهم، وبالتالي فالمنهج يجب أن يكون وثيق الصلة ببيئة التلميذ، وأن يتيح المجال أمام التلاميذ للممارسة المنظمة في ظل فلسفة المجتمع، وأن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية، ويحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ، بما يتفق ومتطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها وأبعادها المختلفة.

فالمدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع من أجل استمراره وإعداد أبنائه للقيام بدورهم فيه، بالتالي تتأثر المدرسة بالظروف المحيطة به.

وبالتالي فالمنهج في ظل هذه الفكرة يختلف من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر، تبعًا لاختلاف القوى الاجتماعية المؤثرة.

والمنهج المتمركز حول المجتمع يقوم بمجموعة من الأدوار الاجتماعية، من أهمها:

- إعداد الأفراد لمجتمع الحاضر والمستقبل بآماله وتطلعاته.
- ربط أفراد المجتمع بتراثه وثقافته وقيمه.
- إدارة تحقيق أهداف المجتمع.
- تمثيل اتجاهات المجتمع، وما يشتمله من مجالات: فكرية وثقافية ... إلخ.
- التعبير عن قيم المجتمع ومبادئه ومثله وتراثه من عادات وتقاليد وعرف، فالمنهج من الوجهة العلمية لا يمكن أن يُخَطَّط أو ينفذ من فراغ أو على أمور لا تقع في دائرة المجتمع الذي يمثله.
- إعداد الأفراد في ظل توجهات مجتمعية.

وبناء المجتمع وتنظيمه في ضوء المجتمع وأهدافه يتطلب تغييرًا وبناءً في ضوء هذه الموجهات، بما يؤثر على عناصر المنهج من:

أهداف، محتوى، وطرائق تدريس، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويم، بما يعكس اجتماعية هذه العناصر وخدمتها لأهداف هذا المجتمع.

4- التنظيمات المنهجية المختلطة

ظهرت في الآونة الأخيرة اتجاهات حديثة في تنظيم المنهج تقوم على تنظيم المنهج ليس في ضوء توجه واحد أو فلسفة واحدة، في ضوء فلسفة التعلم، أو فلسفة المتعلم، أو فلسفة المجتمع .. إلخ.

ولكن يتم تنظيم هذا المنهج في ضوء التكامل بين فلسفة المجتمع وتوجهاته وبين حاجات المتعلم، وطبيعة المعرفة في نفس الوقت. فمثلاً يمكن إعداد هذا النمط الذي يجمع بين الأنماط الثلاثة بالبدء بأحدها، مما يؤدى إلى تناول الآخر، فمثلاً: يمكن إعداد المنهج بداية في ضوء الفلسفة الاجتماعية أو فلسفة المجتمع، وتحقيق أهدافه العليا من الديمقراطية، والاتجاه نحو القيادة، وهذا بالضرورة يؤدي إلى أن يتم التعرض لخصائص التلاميذ واحتياجاتهم وميولهم، والمحتوى الذي يقوم يشتمل تلك الاتجاهات عن طريق عرض المعلومات والمفاهيم والحقائق المتصلة بالفلسفتين السابقتين.

وكذلك الحال إذا تم تنظيم المنهج في ضوء فلسفة المعرفة أو بناء المعرفة وبذا يتم التعرض لحاجات التلاميذ وميولهم، وذلك مراعاة أهداف المجتمع، وربط المادة العلمية المقدمة للتلاميذ بهذا المجتمع وتناول قضاياه ومشكلاته.

وهذا يتشابه إلى حدٍّ كبير إذا تمَّ البدء بحاجات المتعلم، حيث يتم تحديد المحتوى أو المقرر الدراسي، ثم التعريج والتعريض لقضايا المجتمع ومثله وأهدافه، وتقوم فكرة بعض المناهج الحديثة على هذا التنظيم، ومنها:

1- المنهج المحوري:

فهو مجموعة من الخبرات التي يكتسبها التلاميذ، والمتعلقة بحاجاتهم ومشكلاتهم العامة، بهدف إشباع هذه الحاجات والوصول إلى حلول مرغوب فيها، تتعلق بما يعترضهم من مشكلات.

فالمحتوى الحقيقي للبرنامج المحوري أو للمنهج المحوري مشكلات الشباب والمجتمع، ولكي يتم تحاشى التكرار أو الفجوات بين الخبرات التي يتعلمها التلاميذ فعليهم أن يضعوا قائمة بالوحدات المتضمنة لهذه المشكلات، وتعتبر هذه القائمة مرجعًا لهم.

وقد أتت فكرة التكامل بين تنظيمات المناهج المختلفة من عدة أشياء:

- نقد المناهج الحالية والمقررات الدراسية بما تعج به من حشو وتطويل.
- التركيز على جانب واحد من الفلسفات وعدم تلبية الاحتياجاتٍ الأخرى.
- مطالب الحياة والمستقبل والتوجهات العالمية الحياة من الاتجاه نحو العولمة والكوكبة والتكتلات السياسية والاجتماعية المختلفة.

- نقص المهارات والجوانب الاجتماعية التي تظهر في المراحل التعليمية بعد قضاء أعمار وفترات دراسية طويلة حيث يفتقد التلميذ في هذه المراحل إلى مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين، ومهارات القيادة.

2- منهج الوحدات المختلطة:

ويتم فيه تخصيص بعض أهداف التنظيم المنهجي للمجال المعرفي، وتخصيص بعضها الآخر لجانب المتعلم، وجانب المجتمع، ويتم اختيار المحتوى وفقًا لطبيعة الأهداف التي يراد الوصول إليها، ويراعى فيه أيضًا الأساس المنطقي لطبيعة المادة الدراسية، والأساس السيكولوجي الذي يتناسب مع طبيعة المتعلم.

وفيه يتم الجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي في نشاط المتعلم في ظل هذا التخطيط المنهجي المختلط.

فالمعلم وطلابه يؤدون أدوارًا مشتركة في هذا المنهج، ويتم التركيز في التقويم على الناحيتين النظرية والعملية.

3- منهج النشاط:

سمي هذا المنهج باسم منهج النشاط لأنه يوجه عنايته الكبرى إلى نشاط التلاميذ الذاتي، وما يتضمنه هذا النشاط من مرورهم بخبرات تربوية متنوعة إلى تعلمهم تعلماً سليماً مرغوباً فيه، وإلى نموهم نمواً متكاملاً منشوداً، ويقوم هذا المنهج على أربعة دوافع، هي:

1- الدافع الاجتماعي والذي يظهر رغبة المتعلم في مشاركة الآخرين في اللعب والحركة والعمل.

2- الدافع الإنشائي والذي يظهر في اللعب والحركات الإيقاعية واللعب الإيهامي، وفي قيام المتعلم بصنع أو بناء بعض الأشكال من الخامات المختلفة.

3- دافع البحث والتجريب والذي يظهر في ميل المتعلم لعمل الأشياء لمجرد معرفة ما يحدث نتيجة ذلك، مثل فك وتركيب بعض الأدوات والألعاب.

4- الدافع التعبيري ويقصد به إظهار قدرة المتعلم على التعبير اللغوي والفني عما يقوم به من أعمال ونشاطات.

وقد أشار جون ديوي إلى أنه يجب استغلال هذه الدوافع الطبيعية لدى الطفل وذلك عن طريق الحديث معه ومساعدته في التعبير عن الواقع الاجتماعي ومساعدته في صنع بعض الأشياء المناسبة لإشباع الدافع البنائي لديه.

4- المنهج التكنولوجي:

المنهج التكنولوجي هو منظومة إنتاجية تسعى لاستخدام التكنولوجيا الحديثة وتطويعها لتحقيق أهدافه مع استخدام النظريات السلوكية والنظريات المعرفية المناسبة لتطوير سلوكيات المتعلم، وهو يعتمد على استخدام أسلوب النظم لتخزين وتحليل وتصنيف واستدعاء المعلوماتية لصالح الفرد والمجتمع، ويتميز هذا المنهج بمجموعة من الخصائص، هي:

1- الاهتمام بنتائج وغايات ومخرجات العملية التعليمية أكثر من اهتمامه بالعمليات الوسيطة أو البيئية.
2- مصمم هذا النوع من المناهج بمثابة مهندس تربوي حيث يخطط ويصمم ويشيد المنهج.
3- المنهج والتعلم عمليتان مركبتان متمايزتان، تكونان عملية إنتاجية تؤدي إلى منتج يمكن قياسه، وهو سلوك المعلم.
4- يصاغ المنهج في شكل أهداف سلوكية محددة بدقة.
5- يقسم العمل والنشاط فيه إلى وحدات تعليمية تعلمية مبسطة ليسهل تعلمها.
6- كل السلوكيات يمكن التحكم فيها وضبطها والتنبؤ المستقبلي بها.
7- يرتبط هذا المنهج ويهتم بالمفاهيم الحديثة التالية: تحليل النظم، الأداء التعاقدي، التعلم الفردي الإرشادي، التدريس العلاجي، إدارة الوقت، تحليل المهام، التنظيم الهرمي للمعرفة والمعلومات، التعلم للإتقان، استخدام الحاسب والانترنت في التعليم.

3

الفصل الثالث

المعلم ومهنة التعليم

المعلم منذ الأزل هو مفتاح العملية التربوية برمتها، ولا يمكن لأي نظلم تعليمي أن يرقى أعلى من مستوى معلميهن فجودة النظام التعليمي رهن بطبيعة أداء معلميه، فالمعلم في الفكر المثالي يمثل النموذج والمثال والقدوة للتلاميذ، وفي الفكر الواقعي هو المسؤول عن تقديم العالم الواقعي للتلاميذ، أما في الفكر البرجماتي فهو مساعد ومرشد وموجه للتلاميذ حتى يحققوا ذواتهم.

فللمعلم أياً كان تخصصه الأكاديمي أدوار محورية متعددة في العملية التعليمية برمتها، ويمكن تصنيف هذه الأدوار في أربع فئات رئيسة، هي: الدور التدريسي، والدور الإرشادي النفسي، والدور الإرشادي الاجتماعي، والدور الصحي الوقائي، لذا لم تعد وظيفة المعلم اليوم مقصورة على التعليم، أي توصيل العلم إلى المتعلم - كما يظن بعض الناس - ولكن وظيفته تعدت هذه الدائرة المحدودة إلى دائرة التربية. فالمعلم مربي أولاً وقبل كل شيء، والمدرسة أصبح دورها التربية اولاً وقبل كل شيء.

ولذا نحن ننتظر من المدرسة الحديثة أن تنمي الذكاء عند الطلاب، وتكوّن أخلاقهم، وتكسبهم المهارة في العمل، وترقي تذوقهم الجمالي، ويصبحوا اجتماعين. فوظيفة المعلم على هذا هي: "تمكين الأطفال من الحصول على المعارف والعادات الصالحة، والمثل العليا، وإتقان المهارات، وتعودهم السلوك الاجتماعي". وبعبارة أخرى: "تمكين الطلاب من أن يلائموا بين أنفسهم وبين البيئة التي يعيشون فيها من الناحيتين المادية والاجتماعية".

وإذا اعتبرنا التربية عملية ملاءمة وتوفيق بين الطالب وبين البيئة أدركنا أن وظيفة المعلم -أو المربي- هي مساعدة الطالب على أن يوفق بين نفسه - حاجاته ونموه - وبين البيئة بوضعه في الوضع المناسب لهذا التوفيق، وكل ما يعلمه المعلم ينحصر في هذه الوظيفة.

وقد عبر أحد المربين عن وظيفة المعلم بقوله: " إن كان علم التربية يربط بين الفرد وعوالمه الثلاث: عالم الطبيعة، وعالم المجتمع، وعالم الأخلاق. فإن المعلم يعين ويشرف، ويوجه ويرشد، حتى يسهل هذا التفاعل بين الفرد وهذه العوالم الثلاث ويوجهه إلى الهدف المنشود".

فالمعلم نائب عن الوالدين وموضع ثقتهما، لأنهما قد وكلا إليه أمر تربية ابنهما. فهو إذاً يقوم في المدرسة بوظيفة الوالدين. وهو أيضاً نائب عن المجتمع الذي عهد إليه أن يربي أبنائه حتى يصيروا مواطنين صالحين.

ومن هذا يمكن تلخيص وظيفة المعلم في: "أنه يقوم مقام الوالدين والمجتمع في تربية الطفل، بتوجيهه وإرشاده في جميع نواحي تربيته، بحيث يتمكن من الملاءمة والتوفيق بين نفسه وبين بيته.

الخصائص التي يجب أن تتوافر في المعلم:

يقف المعلم بين الطفل من ناحية وبين بيئته من ناحية أخرى، ويقوم بوظيفة إقدار الطفل على التوفيق بين نفسه وهذه البيئة. لذا يجب أن تتوافر في المعلم خصائص جسمية وعقلية وخلقية تتصل بكل من الطفل والبيئة، وتمكنه من أداء وظيفته خير أداء. وسنتعرض هنا لهذه الخصائص:

الخصائص الجسمية:

لا يستطيع المعلم القيام بوظيفته كما ينبغي إلا إذا توفرت فيه الخصائص الجسمية الآتية:

1- أن يكون سليم الصحة خالياً من الضعف والأمراض. فالمعلم المريض لا يستطيع القيام بوظيفته كما لو كان سليماً. ولاشك أن المرض يصرفه عن أداء واجبه، ويفوت على التلاميذ كثيراً من الفرص المفيدة في حياتهم المدرسية.
2- أن يكون خالياً من العاهات والعيوب الشائنة، كالصمم والعور وحبسة اللسان أو التأتأة، لأن هذه العاهات من طبيعتها تجعله يقصر في وظيفته وتعرضه لسخرية التلاميذ ونقدهم.
3- أن يكون فياض النشاط. فالمعلم الكسول يهمل عمله ولا يجد من الحيوية مما يحركه للقيام بواجبه. وقد يكون الكسل عادة، لا نتيجة لضعف أو مرض، وقد يكون مصدر الكسل شيئاً نفسياً. وعلى أية حال فالتلميذ هو الذي يعاني نتيجة الكسل.
4- أن يكون حسن الزي، نظيفاً منظماً، فالمعلم نموذج لتلاميذه. وإهماله زيه يوحي إليهم بذلك. وقد يجعله موضع سخريتهم وعدم احترامهم له.

الخصائص العقلية:

المعلمون، سواء منهم من في الرياض أو في المدارس الابتدائية، أو في الإعدادية (المتوسطة) أوالثانوية- يجب أن يكونوا على نصيب من الذكاء. وعلى هذا فالخصائص العقلية المطلوبة، هي:

1- الذكاء: فالمعلم لابد أن يصل إلى مستوى خاص في التحصيل العلمي الأكاديمي والتأهيل المهني التربوي، وهو مستوى لا يمكن بلوغه بدون مستوى معين من الذكاء- والذكاء الذي نقصده هنا لا يقتصر على الذكاء بمفهومه التقليدي ولكن نقصد الذكاء المتعدد، أي أن يكون لديه قدر من الذكاء اللغوي والرياضي والاجتماعي والعاطفي، وذلك حتى يتمكن من حل مشكلات التلاميذ والتصرف بحكمة في المواقف المختلفة. وأين يكون له ذلك إذا لم يكن ذكياً؟

2- التحصيل الأكاديمي: فالمعلم هو معلم لمادة علمية لذا فضعفه في مادته يجعله يقصر في تدريسها الأمر الذي ينعكس بالسلب على تحصيل التلاميذ لها، ويعرضهم للخطأ وسوء الفهم. ثم إن هذا الضعف يزعزع ثقة التلاميذ فيه، وقد يصرفهم عنه فيسقط من نظرهم، مما يؤثر على حالته النفسية وأدائه المهني فيستحيل في مثل هذه الحال أن يقوم المعلم بعمله. وخير للمعلم أن يعترف بأنه يجهل ما يفعله من أن يعطي التلاميذ معلومات خاطئة على أنها صحيحة.

3- الإلمام بخصائص التلاميذ النفسية: ما لم يحط المعلم علماً بنفسية التلاميذ وعقليتهم وميولهم واستعداداتهم ومراحل نموهم لن يستطيع توجيههم وإرشادهم، فهو- كما قلنا - موجه مرشد. وهو كالطبيب لا يستطيع وصف الدواء ما لم يعرف حقيقة المرض.

4- الإلمام بقواعد التدريس المناسبة للتلميذ وللمادة: فليست معرفة المعلم بالمادة وبنفسية التلميذ كافية لنجاحه في مهمته، ولكن لابد أن يعرف كيفية تدريس هذه المادة، وكيفية الاستفادة من قدرات التلاميذ واهتماماتهم وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم. لذلك برز الاهتمام بعمليات تدريب الطلاب المعلمين، وهنا يعرض سؤال شائع، وهو:

هل المعلم مطبوع أو مصنوع؟

والجواب عن هذا هو: أن المعلم كغيره من ذوي المهن لابد أن يتوافر فيه عنصران: أولهما فطري والثاني مكتسب. فالعنصر الفطري هو استعداده لهذه المهنة. والعنصر المكتسب هو إعداده وتمرينه لهذه المهنة. وكلاهما ضروري، فكما لا يمكن أن نخلق مهندساً بارعاً ممن لا تتوافر فيه بالفطرة المواهب الضرورية لهذه الفطرة، كذلك لا يمكن أن نتوقع مدرساً قديراً ممن لا يوهب استعداداً لهذه المهنة. ورب استعداد المعلم لهذه المهنة ميز صاحبة وقاداه إلى النجاح بدون أن يعد في معهد إعداداً مهنياً. ونحن نعرف أن من فقهاء القرية من كان بصيراً بمهنة التدريس موفقاً فيها بالطبع، كالفنان أو الشاعر المطبوع ينتج إنتاجاً بديعاً بالرغم من عدم معرفته أصول الفن أو موازين الشعر.

5- والخاصية السابقة تشير إلى أن يكون المعلم على استعداد بالطبع وميل لصناعة التدريس. نعم إن الإعداد يبصر بقواعد هذه الصناعة، وقد يكشف عن هذا الاستعداد، ولكن ما لم يكن لدى المعلم ميل طبيعي وموهبة فلن يكون معلماً من الطراز الأول.

6- الثقافة وسعة الإطلاع: أن يكون المعلم كثير الاطلاع ميّالاً لإنماء معارفه، وكم من معلم يقف بمعلوماته عند المستوى الذي ترك به معهد المعلمين: فيأخذ هذا المستوى في الهبوط بالتدريج حتى يصير قريباً من مستوى الطفل. ولا يخفي أن هذا النوع من المعلم محدود المعارف، ضيف الأفق، عرضه للخطأ إذا سأله أو ناقشه تلميذ ذكي مطلع، والمعارف في تجدد دائم، وقد تظهر نظريات وآراء لم يتعلمها المعلم أثناء تلمذته فلا ينبغي أن يكون جاهلاً بما يجد متخلفاً عن ركب المعارف. كذلك يجب أن يكون المعلم على صلة بالجديد من الآراء التربوية والسيكولوجية التي تتصل بمهنته حتى يستفيد منها في صناعة التعليم.

7- الوعي السياسي والاجتماعي: يجب أن يكون المعلم ملماً بعلم الأخلاق والسياسة؛ لأن المعلم يخدم المجتمع ويعد الطفل ليكون عضواً فيه، ولا يتأتي له هذا الإعداد الكامل السليم إلا إذا عرف نظام المجتمع السياسي ومعاييره الخلقية، حتى يراعيها في تكوين الطفل وتربيته.

الخصائص الخلقية:

والمعلم يعامل -في مهنته- الصغار من البشر. وهو يكونهم خلقياً، كما يكونهم جسمياً وعقلياً. وهو المثل الذي يحتذى به الصغار ويتأثرون به. والأخلاق تغرس بطريق غير مباشرة أكثر مما تعلم بطريق التلقين والوعظ. فالمعلم إذاً في حاجة إلى الصفات الخلقية الطيبة لسببين:

أولاً: لأنه مؤثر فعال في نفوس الأطفال يتأثرون به عن طريق القدوة.

ثانياً: لأن مهنة التدريس تحتاج إلى صفات خاصة حتى يصبح المعلم ناجحاً فيها، ومن هذه الصفات:

1- العطف واللين مع التلاميذ: فلا يكون قاسياً عليهم فينفرهم، ويفقد لجوءهم إليه واستفادتهم منه/ والتفاهم الروحي حوله. ولا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيطمعهم فيه ويفقد احترامهم له، ومحافظتهم على النظام.

2- الصبر والأناة والتحمل: فالأطفال صغار لا يقدّرون المسؤولية. وهم يحتاجون للسياسة والمعالجة. ولا يجدي فهم المعلم لسيكولوجية الأطفال إلا إذا كان صبوراً في معاملتهم، قوي الأمل في نجاحه في مهمته. والقلق أو القنوط في معاملة الأطفال دلائل الإخفاق. ولذلك نجد النساء أصلح في تعليم الأطفال من الرجال لما يلتزمون به من الصبر والجلد ومن اتصافهن بخصائص الأمومة.

3- الحزم والكياسة: فلا يكون ضيق الخلق، قليل التصرف، سريع الغضب فيفقد بذلك إشرافه على التلاميذ ويفقد احترامهم له. ولذلك يجب ألا يوجه إلى مهنة التدريس من كان ذو مزاج قلق غير مستقر، ومن يميل إلى الهوج والتسرع.

4- أن يكون مخلصاً في عمله، جاداً فيه، محباً له.

5- أن يكون طبيعياً في سلوكه مع تلاميذه وزملائه، غير متكلف، سواء في حجرة الدراسة أو في ميادين النشاط الأخرى داخل المدرسة وخارجها، لأن التلاميذ قادرون على معرفة حقيقة مدرسهم مهما أخفاها.

6- أن يكون محترماً لدينه وتقاليده القويمة، محتشماً غير مستهتر، لأنه - كما قلنا - نائب عن المجتمع في إعداد الصغار. فلا ينبغي والحال هذه أن يستخف بتقاليد هذا المجتمع ودينه. ولا يمكن أن ينشأ الطفل على احترام تقاليد قومه إلا إذا وجد مدرسه

كذلك. نعم للمعلم أن يفكر وأن يستخدم عقله ومنطقه في الدين والتقاليد، وعليه أن يشرك التلاميذ في هذا التفهم، ولكن على ألا يكون ساخراً أو مستهتراً بما لم يعجبه أو ما لم يقتنع به.

ومتى توافرت في المعلم الخصائص الجسمية والعقلية والخلقية السابقة فقد كملت شخصيته بصورة تمكنه من القيام بادواره المتوقعة منه .

الأدوار المختلفة للمعلم

لعلك سألت نفسك عن الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم، ولعلك عدت بذاكرتك إلى أيام الدراسة بالمدرسة لتتذكر ما كان يقوم به المعلمون من تعاملات معك، ولكن لا تتعجل الإجابة فمعظم المعلمين يرون أن دورهم ينتهي عند نقل المعرفة الموجودة في الكتاب المدرسي إلى التلاميذ وإعدادهم للنجاح في الامتحانات التقليدية المعروفة، ولكن ذلك لا يمثل كل الأدوار المطلوبة من المعلم.. ولا تتعجب.. فذلك إن كان هذا مقبولاً في القرن العشرين كدور للمعلم العربي، إلا أن المعلم في أوائل القرن الحادي والعشرين مطالب بالقيام بأدوار متعددة تتجاوز كثيراً عملية نقل المعرفة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن دور المعلم لا ينتهي عند تركه الفصل أو المدرسة، ولكنه يمتد خارج أسوار المدرسة في البيئة المحلية والمجتمع ككل.

وسوف نناقش هنا بعض أدوار المعلم الأساسية التي تتبلور في النقاط السبع التالية:

1- دور المعلم كناقل للمعرفة:

دور المعلم في نقل المعرفة للتلاميذ دور أساسي ورئيسي في وظيفة المعلم، وينال هذا الدور اهتماماً كبيراً من كل أطراف العمل التربوي: المعلم والتلميذ، وولي الأمر، ومسؤولي التعليم.

ولكن لنا وقفة هنا، ونقدم مجموعة من التحفظات على موقف المعلمين من نقل المعرفة للتلاميذ، فالتصور الشائع بين المعلمين أن دور المعلم في هذا المجال هو تلقين التلاميذ مجموعة من المعارف والحقائق العلمية وتدريبهم على حفظها واسترجاعها وقت الامتحانات. ونحن نذكر أن عملية حشد ذهن التلميذ بكم من المعرفة وقدرته على إعادتها قد تحقق له النجاح في الامتحان، ما دامت الامتحانات بشكلها التقليدي الذي يختبر قدرة التلميذ على

تحصيل المعلومات، ويعطي المعلم نوعاً من الإشباع عندما ينجح تلاميذه، ولأولياء الأمور الرضا عندما يتفوق أبناؤهم.

ولكن المسألة ليست كذلك، فهذه الطريقة في نقل المعرفة تفرغها من وظيفتها الأساسية وهي المساهمة في تنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته، ولو كانت المسألة مجرد نقل مجموعة من المعارف لما احتجنا إلى معلمين، وكان جهاز واحد للكمبيوتر كافياً ليحل محل عدد كبير من المدارس، ولكن دور المعلم في المعرفة يختلف عن ذلك كثيراً، فالمعلم عليه أن يقوم بما يلي:

أ- مساعدة التلميذ على اختيار المعرفة المناسبة للموضوع الذي يقوم بدراسته أو المشكلة التي تواجهه سواء في المنهج المدرسي أو في حياته الشخصية.

ب- تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي حصلها، والتأكد من سلامتها وصحتها.

ج- تدريب التلميذ على كيفية استخدام المعرفة والإفادة منها في حل المشكلة أو المشكلات التي يقوم ببحثها.

د- تقديم المعرفة الحديثة التي تقوم على التفكير والنقد والفهم لهذه المعارف والمعلومات.

هـ- تقديم المعرفة العالمية والتي تتخطى حدود القطر أو المكان لتشمل المستجدات على مستوى العالم في المواد الدراسية المختلفة، وتقديم المعلومات بأسلوب مقارن بين ما لدينا وما لدى الآخرين، بحيث يؤكد احترام ثقافة الآخر وعاداته.

2- دور المعلم كمسؤول عن النمو المتكامل للتلميذ:

من الوظائف الأساسية للمعلم أن يقوم بتنظيم وترشيد وتقويم نمو التلاميذ في النواحي المختلفة العقلية والاجتماعية والنفسية. بمعنى آخر المعلم مسؤول عن تكوين شخصية التلميذ، وهذه الوظيفة ألقيت على عاتق المعلم نتيجة تغير مفهومنا عن عملية التربية حيث لم تعد مجرد عملية معرفية بل اتسع مفهومها ليشمل الاهتمام بالشخصية في جوانبها المتعددة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن عملية تكوين شخصية التلميذ عملية مشتركة بين مؤسسات متعددة كالأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام. ويؤثر فيها أشخاص كثيرون كالآباء والمعلمين والمفكرين والزعماء السياسيين.... إلخ.

إلا أن دور المعلم في ذلك دور رئيسي وحاسم، فهذا عمله الأساسي والمفروض أنه مدرب ومؤهل للقيام به، وهذا يتطلب من المعلم القيام بما يلي:

أولاً: فهم خلفية التلميذ وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية مما يساعد في تقديم تعليم منفرد مستجيب لظروف كل طفل.

ثانياً: تّعرف قدرات التلميذ وتقدير احتياجاته، مما يساعد في تنظيم وتصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالاتهم.

ثالثاً: القيام بمسؤوليات معينة تجاه عملية التكامل بين البيت والمدرسة متعاوناً مع المشرف الاجتماعي، والأخصائي النفسي، والطبيب المعالج، ويصبح المعلم فرداً في مجموعة عمل هدفها تحديد القدرة الحقيقية للطالب وتنميتها، ودور المربي يكون مناسباً للمعلم في هذا المجال.

وهذا يحتاج إلى:

- تحديد مسؤولية المعلم في هذه التنمية المتكاملة للمتعلم.
- وجود معلمين مساعدين للمعلم يساعدونه في مهمته.
- إعداد ملف لكل متعلم يوضح الجوانب التي هو عليها في بداية العام ومدى النمو الذي حققه المعلم.
- خفض أعداد الطلاب في الفصول حتى يؤدي المعلم دوره المنوط به.
- التعاون بين المعلم والأخصائي النفسي والاجتماعي.

3- دور المعلم كخبير في مهارات التدريس:

قد يتصور البعض أن من يعرف مادة دراسية معينة يستطيع القيام بتدريسها، وعلى ذلك يستطيع أي فرد أن يكون معلماً، وكثيراً ما تسمع أن مهندساً يقوم بتدريس الرياضيات أو أن مترجماً يقوم بتدريس اللغة الإنجليزية.. وقد تسمع البعض يقولون أن التدريس مسألة موهبة، فيمكن للشخص أن يكون معلماً بالاعتماد على بعض مهارات خاصة لديه كالطلاقة اللفظية، أو قدرته على الإقناع .. ولكن المسألة ليست كذلك فالتدريس لا يعتمد على مجرد معلومات أو بعض مهارات شخصية، ولكنه علم له فنونه وطرقه الخاصة. والشخص الذي

يعمل بالتدريس لابد له من التمكن من طرق التدريس والمهارات الفنية التي يستطيع عن طريقها توصيل المعلومات، وغرس القيم، وتعديل سلوك التلاميذ، وهذا يتطلب من المعلم ما يلي:

- الإلمام بطرق التدريس الحديثة وأسس تطبيقها والفلسفة القائمة عليها.
- القدرة على الاختيار من بين طرق التدريس بما يتناسب والأهداف والمادة وقدرة المعلم ذاته.
- القدرة على إحداث المواءمة بين أساليب واستراتيجيات التدريس وفق اهداف محددة.
- القدرة على توظيف الأنشطة والوسائل التعليمية عبر طرق واستراتيجيات التدريس.

4- دور المعلم كمسؤول عن حفظ النظام:

من الطبيعي أننا في حاجة إلى توفير درجة من الضبط الاجتماعي داخل الفصل وفي المدرسة، وذلك حتى يمكن تنظيم أنشطة المدرسة وضمان نظام التلاميذ في أثناء العملية التربوية، وهذه أمور ضرورية حتى نتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة والتي تشكل الضبط الاجتماعي ذاته أحد أركانها الأساسية والمعلم مطالب بتحقيق النظام في المدرسة وبين تلاميذه، وتقف مشكلة حفظ النظام على رأس المشكلات العديدة التي تواجه المعلم وخاصة في المدرسة الثانوية.

وكثيراً ما يلجأ المعلمون إلى العقاب البدني كوسيلة لحفظ النظام، ولعلك قابلت بعض المعلمين الذي يؤمنون بتطبيق النظم الصارم في المدرسة، ويعتقدون في أهمية الضرب وإشاعة جو من الرهبة حتى يتحول الجو العام في المدرسة إلى ما يشبه السجن. وكثيراً ما نسمع الكبار يتحدثون بشيء من الفخر عن مكانة المعلم وشخصيته في الماضي، والتي كان يستمدها في الغالب من العصي التي لا تفارقه، ويودون لو عادت طرق العقاب القديمة إلى المدارس. وبالطبع كانت هذه الطرق تكتم الأفواه فلا نسمع صوتاً في المدرسة، وإذا وجد همس في فصل اعتبر ذلك دليلاً على ضعف شخصية المعلم، ولعلك فكرت في هذه الطرائق وما أدت إليه من تخريج بعض الشخصيات الانهزامية وما خلفته من أمراض اجتماعية كالنفاق والغش والتملق.

ولا يفهم مما سبق أننا ضد النظام أو ندعو إلى الفوضى ولكننا كمربين يجب أن نسأل أنفسنا الأسئلة التالية:

- ما ضرورة الضبط الاجتماعي في الفصل والمدرسة؟
- ما الهدف النهائي من حفظ النظام؟
- ما نوع النظام الذي يجب أن نتبعه؟

ولعل التفكير في إجابات لمثل هذه التساؤلات يساعد المعلم في أداء دوره في هذا الجانب.

فالمعلم يجب أن يكون حازماً مع لين، ديمقراطياً مع دكتاتوية ، لتنفيذ المهام التي ينبغي أن يقوم بها.

5- دور المعلم كمقوم لتعلم التلاميذ:

تحتل عملية تقويم تقدم التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية، حيث إننا كمربين نحتاج وباستمرار إلى تعرّف ما إذا كنا قد حققنا أهدافنا من العمل التربوي والتعليمي أم لا، ونحتاج إلى تعرّف مدى مناسبة الوسائل والإجراءات والقواعد المختلفة التي نستخدمها كالكتب، ووسائل للإيضاح، وطرق التدريس، وتوزيع التلاميذ في مجموعات، والأنشطة، والنظام المدرسي .. إلخ. فهل هذه الوسائل كافية؟ .. وهل نستخدمها بطريقة سليمة فعالة؟ وهل هي مناسبة لمستوى التلاميذ وقدراتهم ؟ وهل هي ملائمة لخلفيتهم الاجتماعية الاقتصادية والثقافية؟، وهذا يتطلب من المعلم:

- الإلمام بأسس التقويم الجيد وشروطه وأهدافه.
- الإلمام بأدوات التقويم والغرض من تطبيق كل أداة.
- القدرة على تصميم الاختبارات بطريقة علمية صحيحة.
- القدرة على تصميم أدوات تقويم مختلفة لتقويم جوانب التعلم المختلفة.

6- دور المعلم كعضو في المجتمع:

ينظر إلى دور المعلم من زاويتين:

أولاً: اعتباره معلماً للتلاميذ.

ثانياً: اعتباره عضواً في مجتمع.

والنظر إلى المعلم باعتباره عضواً في مجتمع تأتي من أنه يمثل قيادة فكرية في المجتمع، فالمعلمين بطبيعة عملهم وإعدادهم يتقنون- أو المفروض أنهم يتقنون- مهارات مختلفة مرتبطة بعمليات التوجيه. والتنظيم، والعرض والمناقشة، والإقناع مما يجعلهم أقدر من غيرهم على تحمل المسؤوليات الثقافية في مجتمعهم.

والمعلم بوصفه فرداً في مجتمع يتوقع منه الاهتمام بدراسة مشكلات مجتمعه والعمل على حلها، والمشاركة في المنظمات الشعبية ومشروعات الخدمة العامة، والتعاون مع المتخصصين الآخرين في المجتمع.

ودور المعلم هنا يمثل قدوة لنماذج السلوك والاتجاهات والقيم والفكر، فأنت كمعلم أينما ذهبت عليك أن تكون قدوة ومثلاً أعلى في حديثك وفي طريقة مصادقتك للناس، وتناول المشكلات ومعالجة الأمور، في فكرك واتساع ثقافتك حتى في السلوك الشخصي واختيار أماكن للترفيه وتمضية وقت الفراغ، فوضعك كمعلم يضع عليك حدوداً كثيرة يجب ألا تتعداها، فأنت معلم صباحاً في المدرسة وأنت معلم مساءً في المجتمع.

7- المعلم مصلح اجتماعي:

قد مضى العهد الذي كان فيه فقيه القرية هو المعلم، والطبيب الذي يعالج المرضى بالتمائم والأدعية، والإمام الذي يصلي بالناس، والخطيب الذي يعظم من فوق المنبر، والمأذون الذي يكتب عقود الزواج، والمستشار في اللمات، والأمين على الأسرار، والرجل الصالح الذي يتبرك به الناس. نعم مضى ذلك العهد، لأن الحضارة البشرية أخذت في التطور نحو التخصص وقيام الفرد بعمل خاص يناسبه، كما أنها أخذت لوناً عملياً جديداً. فلم يعد الطب هواية كل راغب أو مسألة روحانية تسهل مزاولها، بل صار علماً له قواعد وأصول. ولم يعد نظام الزواج من البساطة بحيث يقوم به شخص كعمل إضافي على وظيفته الأصلية. وصارت الإمامة والخطابة من الوظائف التي تحتاج للتخصص والدرس والتفرغ.

ونتيجة هذا كله انصرف المعلم إلى وظيفته فقط، وحسبانه أنها مقصورة على المدرسة. فهو يعلم التلاميذ ويوجههم ما داموا تحت سلطانه داخل جدران المدرسة، ولكن هذا الفهم لوظيفة المعلم قد حاصرها في أضيق الحدود، وحرم المجتمع من كثير من المزايا التي تعود عليه لو اهتم المدرس بإصلاحه.

إن وظيفة المعلم - كما ذكرنا - هي التربية، والمعلم مربي. والمدرسة جزء من الحياة العامة، ووظيفتها استمرار لوظيفة المنزل. فلم يعد من الخير إذا أن يقتصر المعلم همه على ناحية التعليم فقط داخل ميدان المدرسة، بل لابد له أن يساهم بنصيب اجتماعي في المجتمع الذي به المدرسة قرية كان أم مدينة.

والمعلم يعد من أرقى سكان القرية- أو المدينة - ثقافة، وأكثرهم بصراً بالأمور. وهو يستطيع الاشتراك في نواحي الإصلاح بالقرية، ويستطيع التوجيه، وأن يكون مصدراً للقيادة. فمن الإصلاحات التي يمكن أن يقوم بها ما يأتي:

1- تأسيس بعض الجمعيات الثقافية والتعاونية أو الاشتراك في تأسيسها: كجمعية المحافظة على القرآن الكريم، وجمعية المطالعة والقراءة، وجمعية المحاضرات، وجمعية التمثيل الشعبي، وجمعية التعاون الزراعي، وجمعية تحسين الصحة... إلخ.
2- أن يحاضر سكان القرية في الموضوعات التي تهمهم أو التي هم في حاجة إلى الاستنارة فيها: كأن يحاضرهم في شؤون دينهم، أو النظافة والصحة، أو الأمور الاقتصادية، أو عند المناسبات المهمة كالمولد النبوي، والهجرة، والأعياد... إلخ بقدر ما يستطيع.
3- أن يسهل على أولياء الأمور الاتصال بالمدرسة ومعرفة حال التلاميذ ودرجة تقدمهم، وأن يتصل بأولياء الأمور لمساعدتهم في مشكلاتهم الاجتماعية التي تؤثر في تقدم التلميذ.
4- أن يكون رسول خير وسلام بين الأفراد المتخاصمين أو الأسرات، وأن يصلح بينهم.
5- أن يساعد الآباء في توجيه أولادهم التوجيه الدراسي والمهني بالإيحاء والاقتراح، وذلك بقدر ما تسمح به ثقافته.
6- أن يشعر بما يشعر به سكان القرية أو المنطقة التي يقيم بها من مشكلات، اقتصادية، أو إدارية، أو اجتماعية، ويسعى معهم في حلها.
7- أن يكون نموذجاً صالحاً للأخلاق الكريمة، وأن يتجنب مواطن الشبه.

هكذا قدمنا لك بعض وليس كل الأدوار المطلوبة من المعلم، فهناك أدوار أخرى ترتبط بعملية الإدارة والتنظيم والإشراف داخل المدرسة، وأدواراً أخرى مرتبطة بتنظيم وإدارة أوجه النشاط المصاحب للمنهج، كالزيارات والرحلات والجماعات والأسر والمسابقات والصحافة

المدرسية ومشروعات خدمة البيئة... وغيرها، وهناك أدوار أخرى مرتبطة بتكوين علاقات مع التلاميذ بعملية التوجيه التربوي والمهني للتلاميذ وإرشادهم والإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم. هذا بالإضافة إلى دور المعلم في الامتحانات المدرسية وفي تطوير مناهج الدراسة ونظم المدرسة وتحسين العمل بها.

وهكذا يتسع دور المعلم ليشمل جوانب عديدة يقسمها بعض المربين إلى قسمين:

1- أدوار أساسية: كالتدريس والتطبيع الاجتماعي والانتقاد الاجتماعي.

2- أدوار مساعدة: مثل دور المعلم في حفظ النظام والمسؤوليات الإدارية والإشرافية.

اتجاهات التغيير في دور المعلم:

إن التغيرات الحادثة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بصفة عامة من ناحية، والتطور الذي لحق بالفكر والممارسات التربوية من ناحية أخرى، ينعكس بكل صوره وأبعاد المختلفة على دور المعلم.

فمن الخطأ أن نتصور أن هناك محتوى ثابتاً لدور المعلم صالح لكل العصور. ولكن دور المعلم يتغير باستمرار ويطالب المعلم بأدوار لم يكن له صلة بها في الماضي.

ولنأخذ مثالاً على ذلك التغير الذي لحق بالأسرة العربية، حيث الاتجاه نحو الأسرة الصغيرة محدودة العدد، وخروج المرأة للعمل، و تغير الأدوار داخل الأسرة، وغياب أحد الوالدين للعمل داخل البلاد أو خارجها، يضاف لذلك التغيرات التي دخلت على المجتمع العربي مع انتشار تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم، وتغير هدف المدرسة حيث تغير هدف عملية التربية والتعليم في المدرسة من كونها عملية معرفية إلى عملية بناء للشخصية في جوانبها المتعددة، ولك أن تفكر في آثار ذلك كله على دور المعلم وما ألقاه من تبعات ومسؤوليات عليه فأصبح مطالب بـ:

- الإلمام بطرق البحث عن المعلومة.
- استثمار التقنيات التربوية واستخدامها بتمكن ومهارة.
- الحوار والتفاعل مع التلاميذ بحيث يتعدى مرحلة نقل المعرفة إلى تنمية القدرات وتطوير الشخصية.

- أخذ زمام المبادرة في عمليات التجديد.
- القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات وبلورة الأحكام.

واتجاهات التغير في دور المعلم نابعة من تغير البيئة الاجتماعية والظروف العالمية حيث تؤثر على دور المعلم ، وهذا يفرض عليه امتلاكه لمهارات أخرى تؤهله لتنفيذ دوره.

تناقضات دور المعلم:

مع هذا الاتساع الكبير لدور المعلم ومع هذه الحساسية التي يتمتع بها لا نتصور أن المعلم يؤدي دوره في بساطة ويسر، ولكن هناك مجموعة من التناقضات الملازمة لدوره والتي تسبب اضطراب عملية وقوعه في صراعات تؤثر في أدائه، وبالتالي في كفاءة العملية التعليمية.

ولعل دراسة هذه التناقضات ووضوحها والتعرف على أساليبها مسألة أساسية في محاولة التخفيف من حدثها والتخلص من آثارها.

ومن بين التناقضات الملازمة لدور المعلم التي كشفت عنها بعض الدراسات تذكر ما يلي:

1- على الرغم من أن المعلم إنسان عادي له قدرات متواضعة فإنه مطالب بالقيام بأدوار متعددة في مجالات شتى، والقدرات اللازمة للقيام بكل هذه الأدوار تفوق إمكانيات أي إنسان، ويصعب تصور إمكان قيام شخص واحد بكل هذه الأدوار في نفس الوقت، ولا سيما أن المعلم مطالب بالاتقان في أدائها مجتمعة.

2- يتوقع المجتمع من المعلم أن يقوم بدور أساسي في عملية غرس القيم وتكوين الاتجاهات وأنماط السلوك اللازمة للمواطن الصالح، ولكن في نفس الوقت لا يمنح نفس الثقة في اختيار هذه القيم والاتجاهات وأنماط السلوك، ولا يستطيع التأثير في التلاميذ وفق معتقداته واتجاهاته الخاصة لأن هذا يتنافى مع الدستور الخلقي للمهنة، فمثلاً لا يمنح المعلم الحرية في أن يشارك في المسائل السياسية وفي معتقداته الخاصة في الوقت الذي يشجع فيه المجتمع أي مواطن آخر على المشاركة بحماس في العمل السياسي كل وفق معتقداته الخاصة بحرية.

3- في حين أن عدداً كبيراً من الوظائف يمكن لأفرادها السلوك بحرية تامة، فإن المجتمع يتوقع من المعلم أن يسلك على نحو معين، فبعض أنواع السلوك التي يقوم بها

الأشخاص العاديون تعد مقبولة منهم - أو على الأقل لا تثير قلق الجمهور - قد تعتبر غير مقبولة من المعلم، ولعلك تفكر في بعض الأمثلة، مثل: التدخين، أو الملابس، أو أماكن التسلية ... فلا يقبل من المعلم ولا يسمح له أحياناً إلا بالسلوك المستحسن من قبل عامة الناس.

4- على الرغم من أن المعلم له فنه الخاص وبحكم تخصصه هو المسؤول عن تربية الأبناء ويجب استخدام الطرق والوسائل اللازمة لذلك، فأننا نجد كل فرد في المجتمع له تصور معين لما يجب أن يقوم به المعلم وعن كيفية التربية السليمة للأبناء.

والمعلم يعاني كثيراً من تدخل أفراد المجتمع في صميم تخصصه المهني. على الرغم من أنه لا يسمح لأحد بالتدخل مثلاً في عمل الطبيب أو المهندس ، بل يعتبر هذا في بعض الأحيان جريمة يعاقب عليها القانون.

هذه بعض تناقضات في دور المعلم والتي تتطلب منه أن يكون إنساناً حازقاً له قدرات خرافية في حين أنه إنسان عادي له قدراته وميوله ونوازعه كأي شخص آخر في مهنة أخرى.

والفجوة بين توقعات المجتمع لدور المعلم وإمكانياته المحدودة تصيب المعلم في أغلب الأحيان بالإحباط في عمله، وتشيع جواً من الملل والسأم بين المعلمين نتيجة عجزهم عن مقابلة هذه التوقعات، مما يؤدي إلى سلبية المعلمين، أو تدفعهم إلى اللامبالاة، أو التركيز على جانب واحد يكون الأكثر إشباعاً لتوقعات أفراد المجتمع وينصرفون عن جوانب أخرى قد تكون أكثر أهمية وخطورة.

هذا الأمر لا يتوقف عند الفجوة الموجودة بين توقعات المجتمع وقدرات المعلم المتواضعة، بل أكثر من هذا نجد أن هذه التوقعات نفسها تكون متعارضة ومتضاربة في أغلب الأحوال، كأن يطلب منه إعداد شخصيات متكاملة وفي نفس الوقت استخدام أساليب صارمة في حفظ النظام، وقد يطلب منه الاهتمام بجانب معين في تربية التلاميذ، وفي نفس الوقت يسلب الوسائل والسلطات التي تمكنه من تحقيق ذلك، ودور المعلم في الإعداد للمواطنة شاهد على هذا النوع من التناقض. وبالطبع نحن لا نذكر أن أية مهنة تنطوي على مجموعة من التناقضات ولكن في نفس الوقت يمكن القول بأن هذه التناقضات تظهر بصورة أكثر حدة في مهنة التعليم أكثر من غيرها.

ومن الجدير بالذكر أيضاً أن المعلمين لا يتأثرون بهذه التناقضات بدرجة واحدة، فيختلف تأثيرها نتيجة عوامل كثيرة مثل الجنس، والتخصص، والخبر، ونوع المدرسة، والبيئة التي توجد بها وغير ذلك.

نماذج غير مرغوبة من المعلمين:

إذا نظرنا إلى المعلمين وهم يؤدون عملهم في الميدان نجدهم في الغالب والأعم يحيدون عن النموذج الأصلي الذي ترسمه توقعات أفراد المجتمع لدور المعلم، ذلك لأنه نموذج تصوري يصعب تحقيقه في الواقع العملي، فإنك لن تجد نموذجاً واحداً ولكن نماذج متعددة، وسوف نحاول هنا توضيح بعض النماذج غير المرغوبة والتي يشيع وجودها بين المعلمين:

1- النموذج العاطفي:

وفي هذا النموذج يستجيب المعلم إلى تلاميذه بعاطفة مفرطة بعيدة كل البعد عن العقل، وتسيطر العاطفة على نظرته إلى كل الأمور، فهو ينساق بعاطفته وراء أحزان وأفراح التلاميذ من غير أساس عقلي، وبالطبع تؤثر هذه العاطفة في كفاءة المعلم في أدائه لدوره. فالمتوقع من المعلم أن يكون أهلاً للرأي والحكمة، وهو قائد وموجه يجب أن يبني قراراته وأحكامه على أساس من التعقل، ويحتاج دوره إلى قدر معقول من الضبط والحزم، وينظر إلى المعلم من هذا النوع على أنه معلم معقول من الضبط والحزم، وينظر إلى المعلم من هذا النوع على أنه معلم سطحي النظرة ضحل التفكير ضعيف الشخصية. وأشارت بعض الدراسات أنه لا يحظى باحترام التلاميذ، وبالطبع نحن لا نستطيع أن ندرس بنجاح دون توفر قدر من الاحترام.

وهنا لا نقصد أن ننتزع العاطفة من الموقف التدريسي، فنحن لا نقف عند العاطفة الأصلية الحقة والتي لها مكانتها ودورها الأساسي في عملية التدريس، وهي العاطفة القائمة على وعي وأسس عقلية تتيح للمعلم أن يقف موقف الموجه الحكيم المتزن.

2- النموذج الساخر:

وفي هذا النموذج يكون المعلم مغروراً متكلفاً يشعر بأن لديه عقلية رفيعة – بالنسبة لثقافة التلاميذ – ونظر إلى المادة التي يقوم بتقديمها بشيء من السخرية والتفاهة. وهذا النوع من المعلمين نجده ساخراً باستمرار وغير راض عن المستويات الموجودة بين التلاميذ،

وهو يناقش تلاميذه كي يسخر منهم ويختبرهم من أجل الاستخفاف بهم والتعالي عليهم. ويبحث هذا المعلم وبمهارة فائقة عن اكتشاف العيوب والأخطاء في كل عمل أو سلوك يقوم به التلاميذ. وهذا المعلم يحتقر كل أنواع العاطفة وهو يرفض أن يتصف باللطف أو الرقة ولذلك تجده متكلفاً يتصف بالتعالي واحتقار الآخرين. وهذا النوع من المعلمين يترك آثاراً سيئة في نفوس التلاميذ، فإنهم قد يتعلمون شيئاً ولكن غالباً يسيء إليهم ويضرهم في شخصياتهم أكثر مما يقدمه من مساعدة في الجانب التحصيلي.

3- النموذج السادي:

المعلم في هذا النموذج يسيطر عليه التشاؤم فهو يعتقد أن كفة الشر هي الكفة الراجحة في هذا العالم، ويتميز باتجاهات سالبة نحو تلاميذه بصفة خاصة فهم الضحية في النهاية، حيث يسر ويفرح عندما يخطئ التلاميذ وخاصة عندما يخطئ أحدهم خطأ فاحشاً؛ لأنهم بذلك يوفرون له فرصاً سانحة للعقاب. وهذا النوع من المعلمين يستمتع بمعاناة الآخرين، فهو يحقق ذاته عندما يرسب أكبر عدد من التلاميذ، ويعتز بنفسه إذا كانت نتائج فصله أقل النتائج في المدرسة كلها.

وبالطبع لا يستطيع هذا المعلم تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ أو توفير بيئة تعليمية مناسبة، هذا بالإضافة إلى التأثير السلبي الذي يحدثه في شخصية التلاميذ، فقد يؤدي هذا السلوك السادي إلى تكوين شخصيات ضعيفة تتميز بالخضوع والاستسلام واليأس، أو قد تكون استجابة التلاميذ مزيداً من العنف والسيادية تشابهاً بمعلمهم. هذا وقد يسبب هذا النوع من المعلمين إحساس التلاميذ بالعجز والفشل وقد يؤدي بهم في النهاية إلى ترك المدرسة أو التعليم ككل.

4- النموذج الاستعراضي:

المعلم في هذا النموذج معجب بنفسه وينظر إلى الموقف التعليمي على أنه فرصة لإظهار قدراته ومهاراته، فهو يستخدم الفصل كخشبة مسرح يستعرض فيها نفسه أمام جمهور من التلاميذ المعجبين.

وهذا المعلم مهتم بنفسه جداً ولا يلقي بالاً بالآخرين، وبالطبع فهو لا يهتم بالتلاميذ فلا يهمه أنهم تعلموا أو لم يتعلموا، نجحوا أو رسبوا، فكلها مسائل ثانوية بالنسبة له، ولكن كل اهتمامه يوجه إلى ما يحققونه من فوائد مدهشة عندما يشاهدونه أو يستمعون إليه، وعندما يمتدحونه كما يستحق أن يمتدح.

ونحن عندما نوجه النقد إلى هذا النموذج لا يعني أننا ننكر أن المعلم الجيد هو إلى حد ما ممثل بارع، ولا ننكر على التلميذ أن يعجب بمعلمه ويقدره، ولا مانع من أن يمتدحه ويثني عليه، كذلك لا نرى أن تكون عملية التدريس مملة فاترة، بل على العكس يجب أن يكون التدريس حيوياً شيقاً إلى أقصى درجة ممكنة.

ولكن من جهة أخرى نقول أن التدريس الذي يتمحور حول رغبة المعلم في استعراض شخصيته، وإظهار ما لديه من قدرات ومهارات، ولا يهتم باحتياجات التلاميذ يكون غالباً تدريساً سيئاً.

5- النموذج أحادى النظرة:

والمعلم في هذا النموذج ينظر إلى العالم من منظور واحد يجعله ضيق الأفق، مما يؤدي إلى التحامل والتعصب والتحيز وإصدار أحكام مسبقة، وذلك يؤثر بشكل سيء على سير العملية التعليمية واتجاهها الوجهة السليمة.

فقد نجد المعلم العالم الذي يرى دوره من خلال التركيز على المعرفة والحقائق العلمية فقط ولا يرى أي أهمية للفن، وفي المقابل نجد المعلم الفنان الذي ينظر إلى دوره من خلال الفن والتذوق الفني ولا يرى أهمية كبيرة للعلم والحقائق العلمية المجردة، وقد نجد المعلم الأخلاقي الذي لا يرى قيمة لا في العلم ولا في الفن ويركز على القيم والسلوك الخلقي، وقد نجد المعلم الذي ينظر إلى دوره من خلال الفن والتذوق الفني ولا يرى أهمية كبيرة للعلم واستيعابه ولا يرى أهمية فيما هو حديث، وفي المقابل نجد المعلم المؤمن بالحديث ولا يرى أهمية للقيم وينظر إليه كشيء عديم القيمة لا يصلح للحياة المعاصرة، وقد ترى المعلم شديد الحماسة للوطن ولا يرغب بالنسبة لنفسه أو بالنسبة لتلاميذه أو يطلعوا على الثقافات الأجنبية، وفي المقابل نجد المعلم المؤمن بانفتاح على الثقافات الأجنبية المتحمس لكل ما يفد من الخارج.

ومن الطبيعي أن المعلم في هذا النموذج يحاول أن يشكل تلاميذه من خلال تصوره الضيق ونظرته المحدودة، ويعتبر أن شخص لا يشاركه هذه النظرة مخطئاً، وبالطبع يؤثر ذلك في حكمه على تلاميذه وتقييمه لهم ويحرمهم من المزايا العديدة للنظرة الشاملة للحياة.

6- النموذج التلقيني:

والمعلم في هذا النموذج يعتقد أن دوره يقتصر على تلقين التلاميذ مجموعة من المعارف والحقائق العلمية، وبالطبع لا تقصد أن المعرفة غير مهمة، وبالعكس المعرفة في غاية الأهمية سواء أكانت لحد ذاتها أم باعتبارها وسيلة لتحقيق غايات أخرى.

ويكن النقد هنا أن الاقتصار على تلقين المعرفة غير كاف بالنسبة لدور المعلم، فوراء المعرفة هناك مبادئ وعلاقات وعمليات تفكير وأحكام قيمية وهذا ما يجب أن يمثل الاهتمام النهائي للمعلم.. فالجهل خطير، نعم ولكن المعرفة بدون مسؤولية تكون أكثر خطورة.

المعلم وبعض المشكلات التي تواجهه

من المتفق عليه عادة أنه كلما ازدادت أهمية المهنة كثرت المشكلات المرتبطة بها والتي من المحتمل أن تعوق أداء صاحبها لواجباته. ونظراً لأهمية مهنة التعليم بالنسبة لكل من الفرد والمجتمع وكثرة من يتعامل معهم المعلم من تلاميذ وأولياء أمور وإداريين وزملاء في المهنة، نجد أنه يواجه الكثير من الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تقف حائلاً دون أدائه لوظيفته كما يجب أن تكون، ولذلك فإن هدف تناولنا لهذه المشكلة هو محاولة عرض لبعض المشكلات التي تواجه المعلم، سواء كانت مشكلات مرتبطة بالمجتمع ككل ونظرة أعضاء المجتمع لمهنة التعليم، أو مشكلات مرتبطة لعلاقات المعلم داخل المدرسة مع كالأولياء أمور التلاميذ ومدير المدرسة وزملائه المعلمين، أو مشكلات تنتج عن علاقة المعلم بالتلاميذ داخل حجرة الدراسة، بعبارة أخرى سوف نحاول فيما يلي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما أهم المشكلات التي تواجه المعلم في علاقاته بكل من أولياء الأمور ومدير المدرسة والزملاء والمعلمين؟

2- ما أهم المشكلات التي تواجه المعلم في علاقاته بتلاميذه داخل حجرة الدراسة؟

3- كيف يمكن مساعدة المعلم للتغلب على بعض هذه المشكلات؟

أولاً: المشكلات التي تواجه المعلم داخل المدرسة:

يتضمن هذا المستوى المشكلات التي تنتج عن تفاعل المعلم مع الراشدين الذين يشتركون معه في مسؤولية العملية التعليمية داخل المدرسة، وتؤثر هذه المشكلات تأثيراً سلبياً على أداء المعلم لواجبات وظيفته. وتختلف هذه المشكلات باختلاف مكانة الأفراد الذين يتعامل معهم، فالمشكلات التي تنتج عن علاقاته بأولياء أمور التلاميذ تختلف عن تلك التي تنتج عن علاقاته بمدير المدرسة أو الموجه أو الزملاء المعلمين.

كما أن هناك مشكلة أكبر وهي توافق المعلم مع نفسه، و اقتناعه بعمله، فإذا لم يقتنع المعلم بمهنته وبدوره هذا يسبب له المشكلات الكثيرة، واقتناعه بمهنته تخفف عنه الكثير من المشكلات.

وسنحاول فيما يلي أن نتحدث عن بعض هذه المشكلات كل على حدة، وكيفية تأثيرها على وظيفة المعلم:

1- مشكلات المعلم مع أولياء أمور التلاميذ:

نظراً لأن كل من المعلم وولي أمر التلميذ عنصران أساسيان في العملية التعليمية، فإنه من المفروض أن تكون العلاقة بينهما قائمة على التعاون والمحبة حتى تصل العملية التربوية إلى بر الأمان وتحقق أهدافها، إلا أنه في الواقع غالباً ما تسود هذه العلاقة عدم الثقة والعدوانية من جانب كل منهما للآخر كما يشير إلى ذلك والر Waller بقوله: " إن التفاعل بين المعلم وأولياء أمور التلاميذ يتميز بعدم الثقة والعدوانية أكثر من تميزه بالمحبة والتعاون والتنسيق".

فالمعلم في كثير من الأحيان يعتقد في نفسه أنه صاحب مهنة ومتخصص في تربية وتعليم الأطفال والمراهقين، ومن ناحية أخرى يعتقد أن كثيراً من أولياء أمور التلاميذ ليس لديهم الخلفية في مهنة التعليم وأنهم غير قادرين على فهم العملية التعليمية، وأقل فهماً للمشكلات التي يتعرض لها المعلم في علاقاته بتلاميذه، وبالتالي فإن وجهة نظر المعلم هي أن أولياء الأمور ليس لهم الحق الشرعي أو القانوني في التدخل في عمله داخل المدرسة.

ومما يزيد هذه الصراعات والخلافات بين المعلم وولي أمر التلميذ اختلاف نوع العلاقة بين كل منهما وبين التلميذ، والعلاقة بين ولي الأمر والتلميذ تقوم على أساس العاطفة

والعمق الانفعالي التي يكون مصدرها القلب، والتي يطلق عليها "تالكوت بارسونز T.Parsons" العلاقة الخصوصية ticularstic –Par أي العلاقة التي تقوم على العمق الانفعالي والحب الشديد للابن مهما كانت تصرفاته وسلوكه داخل وخارج المنزل، ومهما كان مستواه العلمي وعلاقاته بزملائه، أما المعلم فتقوم العلاقة بينه وبين تلاميذه على أساس من الرسمية والموضوعية التي يكون مصدرها العقل في كثير من الأحيان، وتحدد هذه العلاقة المسافة الاجتماعية بينهما، ويطلق عليها "تالكوت بارسونز" العلاقة العامة Universalistic، ويقصد بها تلك العلاقات التي تقوم على الموضوعية والتجريد والتي لا تسمح للحاجات الانفعالية للطفل أن تأخذ صورة العمق، بمعنى آخر أن العلاقة بين المعلم وتلميذه تقوم على أساس شخصية التلميذ وسلوكه ومستواه العقلي ومدى مسايرته لقواعد ونظم المدرسة بغض النظر عن جنسه أو مستواه الاقتصادي والاجتماعي، ونتيجة لهذه الاختلافات في نوع العلاقة بين كل من ولي الأمر والمعلم من جانب والتلميذ من جانب آخر، فإنه غالباً ما تحدث صراعات ومشكلات بينهما، حيث إن كثيراً من أولياء الأمور يسيؤون فهم مساعدتهم للمعلم إزاء مشكلة تتعلق بأحد أبنائهم، خاصة إذا كان أولياء الأمور ينتمون إلى مستويات اقتصادية اجتماعية عالية أو أصحاب سلطة ونفوذ، فيحاول مثل هؤلاء تبرئة ابنهم من أنه مصدر هذه المشكلة، لأنه من وجهة نظرهم أنه من أسرة تسودها الأخلاق والقيم، ومن ثم يطالبون المعلم بالبحث عن مصدر آخر لمثل هذه المشكلة، وغالباً ما يتهمون المعلم نفسه بأنه مصدر هذه المشكلة.

مشكلة أخرى تحدث نتيجة لاختلاف وجهات النظر بين المعلمين وأولياء الأمور، تتصل هذه المشكلة بمن يكون له الفضل عندما ينجح التلميذ ويتفوق في دراسته، ومن يقع عليه اللوم عندما يفشل التلميذ دراسياً. فبالنسبة لموضوع تفوق التلميذ فإن المعلم غالباً ما يرى أن نجاح التلميذ وتفوقه ما هو إلا ثمرة لمعلمه الجاد وصبره، حيث إنه استطاع أن يقف على مستوى التلميذ العقلي واستعداداته وميوله، ويعلمه كيف يتلقى المعلومات ويستعيدها في الوقت المناسب، أما أولياء الأمور فلهم وجهة نظر مختلفة وهي أنهم يرون أن قدرات التلميذ وذكائه مرتبطة بالوراثة أي الأسرة التي ينتمي إليها، معنى ذلك أن نجاحه وتفوقه يرجع إلى اهتمام الأسرة به وتبييتها لرغباته، وتوفير الجو المناسب له.

أما من يقع عليه اللوم عندما يفشل التلميذ دراسياً أو خلقياً فإن لكل من المعلم وولي الأمر وجهة نظر مختلفة كما سبق، حيث يرى المعلم أن أسباب فشل التلميذ ترجع إلى الأسرة والتلميذ نفسه، معنى ذلك أن الأسرة لم تقم بالدور الذي يجب أن تقوم به في العملية التعليمية، أما أولياء الأمور فيرون عكس ذلك، بمعنى أن ابنهم ليست لديه مشكلاته في الأسرة، وأنه مؤدب ومطيع، حيث يؤدي كل ما يطلب منه داخل المنزل، وبالتالي فإن المعلم لم يستطيع فهم ابنهم ويقع عليه اللوم.

مشكلات أخرى كثيرة يمكن أن تحدث بين المعلمين خاصة صغار السن وبين أولياء الأمور خاصة الفضوليين منهم في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين، حيث إنه في كثير من المواقف ما يكون لكل منهم وجهة نظر خاصة والتي غالباً ما تكون مختلفة مع وجهات نظر الطرف الآخر، وكل منهم يريد أن يعمم وجهة نظره.

وكذلك قد تحدث مشكلات بسبب سوء فهم أولياء الأمور ، وذلك عندما يقوم المعلم باستخدام أساليب تدريس حديثة، مثل التعلم التعاونى أو التعلم النشط فيعتقدون أن المعلم لا يؤدي دوره بل يلعب مع الطلاب في المدرسة ، وكذلك عند حصول بعض الطلاب على درجات منخفضة في إحدى الاختبارات على الرغم من نمو المتعلم في جوانب اجتماعية أو عقلية أو تواصلية أخرى.

ولعلاج المشكلة السابقة ينبغي:

- إعداد لقاءات مع أولياء الأمور لتوضيح ما يقوم به المعلم.
- إعداد شهادات تقدير لأولياء الأمور الذين تفوق أبناؤهم في الاختبارات.
- حضور أولياء الأمور للمناسيات الاجتماعية والحفلات التي تعدها المدرسة.

2- مشكلات المعلم مع مدير المدرسة:

تحدث الكثير من المشكلات بين المعلم ومدير المدرسة التي يعمل بها، نتيجة لاختلاف عمل كل منهما وعدم معرفة كل منهما لحدود عمل وسلطة الآخر، فعمل مدير المدرسة هو في الغالب عمل إداري، أما عمل المعلم فغالباً ما يكون فنياً، ونظراً لوجود كل منهما في مؤسسة واحدة فإنهما يتوقعان أن يقوم كل منهما بالتعاون ومساعدة الآخر حتى ينجح في أداء واجبات وظيفته.

ومن المتفق عليه بين المعلمين أن مدير المدرسة هو صاحب السلطة الإدارية العليا في المدرسة، ويشير إلى ذلك أحد المعلمين بقوله لأحد زملائه: " يجب أن تعرف أنه الناظر - المدير- ما يقوله يجب أن ينفذ، ويجب عليك أن تفهم ما أعنى، الناظر أنه السلطة، وما عليك إلا أن تنفذ ما يمليه عليك من أوامر".

هذه حقيقة معترف بها بين المعلمين، إلا أن كثيراً من هؤلاء المديرين والنظار لا يعرفون حدود هذه السلطة، ومن هنا تبدأ المشكلات بينهم وبين المعلمين، وذلك عندما يعتقد المدير أن المعلمين لا يعرفون ويتدخل فيما لا يعنيه، فعلى سبيل المثال يحاول بعض مديري المدارس معاقبة المعلمين أمام التلاميذ أو أولياء الأمور.

وأيضاً عندما يحاول المدير معاقبة المعلم بطريقة غير قانونية حتى ولو كان مخطئاً، فإن كثيراً من المعلمين ينظرون إلى ذلك على أنه تحدياً لعملهم وكرامتهم وتعدي لحدود سلطته القانونية.

بالإضافة إلى ذلك يتوقع المعلمون من مدير المدرسة أن يقف إلى جانبهم ويدافع عنهم في صراعاتهم مع التلاميذ أو أولياء الأمور. ففي بعض الأحيان يحاول بعض أولياء الأمور التدخل في عمل المعلم الرسمي داخل حجرة الدراسة، وعندما يتدخل المدير كطرف في الصراع يتوقع منه المعلم أن يؤكد سلطته ويدافع عنه باعتباره زميل له في المهنة، وذلك حتى لا يعطي أولياء الأمور الفرصة لكي يتطاولوا على عمل المعلم، مما قد يؤثر على أداء المعلم لوظيفته وعلى علاقته بتلاميذه، أما إذا حدث عكس هذه التوقعات لأسباب كثيرة منها ضعف شخصية المدير أو شدة نفوذ وسطوة ولي الأمر أو العلاقة السيئة بين المدير والمعلم، فإن كثيراً من المشكلات تحدث بين المعلم ومدير المدرسة.

ومن توقعات المعلم أيضاً أن يكون عمل المدير هو تأكيد سلطة المعلم داخل حجرة الدراسة، فإذا حدث خلاف بين المعلم وأحد التلاميذ فإن المعلم يتوقع من المدير أن يدافع عنه، أما إذا حدث عكس ذلك نتيجة لمحاباة المدير للتلميذ، أو تدليله له، أو صلة القرابة التي تجمعهما، أو شدة نفوذ ولي أمره، أو ضعف شخصية المدير، فغالباً ما تحدث مشكلات يكون طرفاها كل من المعلم ومدير المدرسة.

ومن مصادر الصراع بين المعلم ومدير المدرسة شعور المعلم بفضولية وتدخل مدير المدرسة في صميم عمله المهني، ففي بعض المواقف يدعي مديري المدارس أن لديهم

معلومات في مختلف المواد الدراسية تساعدهم على القيام بالتدريس فيها، ومن ثم يحاولون مناقشة المعلم فيما ليسوا به علم، مما يؤدي إلى كثرة المشكلات، ومثال ذلك أن أحد نظار المدارس كان يطلب من معلمي العلوم أن يشرح الفصل الخاص بالجهاز التناسلي اعتقاداً منه أن المعلم لا يستطيع أن يتحكم في الفصل أثناء شرحه لمثل هذا الموضوع، والأمثلة كثيرة على مثل هذا السلوك الفضولي الذي يسيء العلاقة بين المعلم ومدير المدرسة.

ومصدر آخر للمشكلات بين المعلم ومدير المدرسة حينما يتوقع مدير المدرسة من المعلم أن يساعده ويتعاون معه حتى يستطيع أن يقوم بمهام وظيفته كمدير للمدرسة، وعندما يشعر المدير أن المعلم لا يقوم بهذا العمل مما يعرض المدير للنقد والتجريح من جانب التلاميذ أو أولياء الأمور أو المسؤولين في المجتمع، فإن كثيراً من الخلاف ما يدب بينهما.

ويمكن حل هذه المشكلات من خلال وضع معايير وقواعد دقيقة وتفصيلية لأدوار كل من المعلم والمتعلم وتوصيف مهام كل واحد منهم ، وتوقيع المخالفات على من يتعدى دوره المنوط به القيام به، ومن خلال عقد دورات تدريبية للمعلمين ولمديري المدارس في طبيعة العلاقة بينهما والإدارة الجيدة للمدرسة، وذلك لإدارة الصراع داخل المدرسة.

3- مشكلات المعلم مع زملائه المعلمين:

يتوقع أفراد المجتمع من المعلمين أن تتسم العلاقات بينهم بالتعاون والمحبة والمسئولية وذلك لأسباب منها:

أ) أن تعاون المعلمين يساعد كل منهم أن يقوم بدوره في العملية التعليمية بطريقة إيجابية، لأن نجاح العملية التعليمية يؤدي إلى تطوير المجتمع وتقدمه.

ب) أن قوة العلاقات بين المعلمين تؤدي إلى تخفيف حدة الشعور بعدم الثقة عند بعضهم وتؤكد عندهم الإحساس بقيمة الذات.

ج) أن العلاقات القائمة على التعاون بين المعلمين يساعدهم على الشعور أنهم كغيرهم من أعضاء المجتمع الذي يعيشون فيه، عادة ما تحدث بينهم مشكلات غيرهم.

ولكن غالباً ما يختلف الواقع عما يجب أن يكون عليه، فالمعلمين كغيرهم من أصحاب المهن الأخرى كالأطباء والمهندسين والمحامين هذا من ناحية، وهم كغيرهم من أعضاء المجتمع الذي يعيشون فيه، عادة ما تحدث بينهم مشكلات كثيرة.

وقد تؤدي كثرة هذه المشكلات إلى التأثير على أداء كل منهم لوظيفته، وبالتالي يؤثر على مكانتهم الاجتماعية داخل المجتمع الأشمل، وللمشكلات بين المعلمين مصادر عديدة: شخصية المعلم - جنس المعلم - المؤهل الدراسي الحاصل عليه المعلم - الخبرة في مجال التدريس، المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها - الصف الدراسي الذي يقوم بالتدريس فيه - المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمعلم .. إلخ. والمواقف التي يحتدم فيها الصراع بين المعلمين كثيرة، منها:

ا) عندما يحاول بعض المعلمين التقرب من صاحب السلطة الأعلى في المدرسة أو الإدارة التعليمية كالمدير أو الموجه أو أولياء أمور التلاميذ بغرض الحصول على امتيازات شخصية يرى زملاؤه أنه ليس له الحق فيها، أو أنهم يرون أن تصرفه يسيء إلى وصفهم المهني ومكانتهم الاجتماعية.

ب) الدروس الخصوصية: تلك الظاهرة التي انتشرت في كل مكان وفي جميع المراحل التعليمية بما فيها الجامعة في كثير من المجتمعات العربية، هذه الظاهرة لها نتائجها السيئة على العلاقات بين المعلمين.

ج) محاولات بعض المعلمين ذوي الشخصيات الضعيفة الإساءة إلى زملائهم في حضور التلاميذ أو أولياء الأمور بغرض الحصول على مكسب شخصي.

د) سوء الإدارة: عندما يحاول بعض مديري المدارس التقرب إلى بعض المعلمين واستخدامهم كجواسيس على زملائهم داخل وخارج المدرسة، والمشكلة المنتشرة في مجتمعنا هي أن غالبية نظار المدارس يميلون إلى المعلمين ذوي الشخصيات الضعيفة واستغلالهم ضد مصلحة زملائهم الشرفاء.

هـ) سوء التوجيه الفني، حيث أن كثيراً من الموجهين لا تعجبهم شخصية المعلم المستقل الحر، ويميلون إلى المعلمين ذوي المصالح الشخصية الذين لا يهمهم إلا الحصول على تقديرات ممتازة حتى ولو على حساب زملائهم في المهنة.

و) سوء نظام الإعارات الخارجية، حيث إن هذا النظام في الغالب ما يثير الكثير من الخلافات بين المعلمين نظراً لاختيار بعض المعلمين دون المستوى والخبرة والتخصص على حساب زملائهم.

وهذه المشكلات تحتاج إلى:

- إسناد مهام لكل معلم من المعلمين حتى يشعر بدوره في المجتمع.
- تنفيذ برامج جماعية تعاونية داخل المدرسة حتى تزول التنافسية والأنانية بين المعلمين.
- تحسين الوضع المالي للمعلم.
- اتباع أسلوب الترقيات على أساس الأداء وليس الأقدمية.
- إعطاء المعلمين شهادات تقدير على أدائها حتى ولو كان بعضهم ضعيفاً.
- تنمية الزيارات الاجتماعية والرحلات والمناسبات بين المعلمين.
- إدارة المدارس بنوع من العدالة وتوضيح أسباب تمييز بعض المعلمين، أو اختيار بعضهم دون بعض لأداء مهام معينة ، حتى يكون هناك نوع من الشفافية.

ثانياً: مشكلات المعلم مع تلاميذه داخل حجرة الدراسة:

العمل مع الصغار والمراهقين ليست بالعمل السهل لاسيما للمعلمين الجدد الذين يأتون إلى المدرسة بعد فترة إعدادهم، ومعهم بعض الأفكار والنظريات التربوية والنفسية، والتي غالباً ما تكون بعيدة عن أرض الواقع المدرسي فمثل هؤلاء المعلمون يأتون إلى المدرسة يراودهم الأمل في بناء علاقات اجتماعية مع تلاميذهم يملؤها الحب والعطف والاحترام مما يساعدهم على بذل قصارى جهدهم في العملية التعليمية، إلا أن هؤلاء المعلمين سرعان ما يفاجؤون بعد فترة ليست بالطويلة أن آمالهم وأحلامهم قد تبخر منها جزء كبير، ومن ثم يستنتج الكثير منهم أن علاقاتهم بتلاميذهم، وبالتالي تؤدي هذه النتائج إلى إحباط الكثيرين منهم لدرجة تدفع بعضهم إلى مراجعة نفسه وأسباب اختياره لهذه المهنة الشاقة المليئة بالمشكلات التي يكون سببها في كثير من الأحيان من أحبهم واختار مهنة التعليم من أجلهم وهم تلاميذه.

وعلى الرغم من كثرة المشكلات بين المعلم وتلاميذه فإنه من الصعب تحديد عامل واحد يمكن أن يكون سبباً لإحدى هذه المشكلات، وذلك لكثرة مصادر هذه الأسباب، فقد يكون المعلم نفسه مصدراً رئيسياً للمشكلة، ويتمثل ذلك في شخصيته، جنسه، خبرته في المهنة، خلفيته الاقتصادية الاجتماعية، ميوله نحو المهنة، مشكلات أسرية تنعكس في نتائجها على

علاقاته مع تلاميذه، مستواه العلمي والثقافي، وقد يكون التلميذ نفسه مصدراً لهذه المشكلات ويتمثل ذلك في جنسه، عمره، استعداده للتعلم، المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرته، نفوذ وسلطة ولي أمره، وقد تكون مصادر هذه المشكلات خارجة عن إرادة المعلم والتلميذ وترتبط بالظروف المدرسية المحيطة بهما، النظام التعليمي، مكانة المعلم الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، وفيما يلي سنحاول مناقشة بعض هذه المشكلات.

تتمثل إحدى هذه المشكلات في الإحاطات التي يشعر بها المعلم وخاصة حديث التخرج، والتي تنشأ نتيجة للتناقض بين ما يجب أن تكون عليه علاقاته بتلاميذه وبين ما هو واقع فعلاً في حجرة الدراسة، حيث يكون لدى المعلمين الجدد آمالاً عريضة ورغبات كثيرة يودون على أساسها بناء علاقات قوية مع تلاميذهم، ومن ثم يحاولون أن يبذلوا أقصى ما في طاقاتهم من جهد، وهدفهم من ذلك جذب انتباه التلاميذ واستثارة دوافعهم نحو المادة الدراسية التي يقومون بتدريسها، ولكن نظراً إلى أن بعض التلاميذ لم يعودوا على مثل هذه المعاملة من المعلمين الأكثر خبرة الذين يعملون في نفس المدرسة، فإنهم يسيؤون فهم سلوك المعلم الجيد وحسن معاملته لهم وذلك الجهد الذي يبذله من أجل مصلحتهم، وبالتالي يحدث صراع بين هؤلاء، التلاميذ خاصة في مرحلة المراهقة وبين المعلم الجديد، فالذي يراه المعلم لطيفاً ومثيراً لانتباههم يراه التلاميذ تساهلاً وضعفاً من جانب المعلم، وما يقوم به من عمل جاد لتسهيل عملية تعلمهم، يستقبلونه على أنه ممل وثقيل يجب التخلص منه، ثم يبدأ هؤلاء التلاميذ في اختبار سلوك مثل هذا المعلم الذي يعتبره من جانبه تحديداً لسلطته مما يضطره إلى استخدام وسائل التخويف والعقاب مع تلاميذه، والتي لا تتفق مع ما خطط له من قبل.

أما المشكلة الثانية فتتعلق بكثافة حجرة الدراسة في كثير من المدارس في المجتمعات العربية مثل مصر، والتي يقصد بها زيادة عدد التلاميذ داخل حجرة الدراسة، وقد بدأت هذه المشكلة في الانتشار مع تبني الدول مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع، مما أدى إلى التوسع في التعليم وانتشار المدارس في مختلف المراحل التعليمية في أي منطقة فيها تجمعات سكانية، وقد استطاعت الدول الغنية أن تحل مثل هذه المشكلة بالتوسع في إنشاء المدارس والاهتمام بإعداد المعلمين وتوفير الإمكانيات المدرسية وتوفير الأماكن لجميع التلاميذ المقبولين بالمراحل المختلفة، إلا أن كثيراً من الدول النامية وخاصة الفقيرة

منها لم تساعدها ظروفها السياسية والاقتصادية على توفير الأماكن لجميع تلاميذها وقد أدى ذلك إلى تكدس التلاميذ في حجرات الدراسة خاصة في المناطق الريفية والمناطق الفقيرة في المدن.

ولمشكلة زيادة عدد التلاميذ في حجرة الدراسة مع قلة الإمكانيات والمعلمين وعدم توافر الأماكن أثر كبير على أداء كل من المعلم والتلميذ، وبالتالي على العملية التربوية ككل، ففي دراسة مسحية أجرتها الهيئة القومية للتربية على معظم معلمي المدارس الأمريكية – على الرغم من قلة عدد التلاميذ في حجرة الدراسة – طرح فيها هذا السؤال: "ما التغيير الأول الذي لو حدث يمكن أن يؤدي إلى تحسين أداء المعلم المهني والأخلاقي داخل حجرة الدراسة؟".

وكان إجابتهم جميعاً على هذا السؤال، هي: " أن يقلل عدد التلاميذ في حجرة الدراسة ذلك لأن زيادة عدد التلاميذ في حجرة الدراسة مع اختلاف مستوياتهم العقلية والاجتماعية والاقتصادية والجنسية والعرفية تقف عائق أمام المعلم في أدائه لواجبات مهنته، حيث الصعوبة في التعامل مع كل تلميذ على حدة وزيادة المسافة الاجتماعية بينه وبين تلاميذه، وهذا بدوره يؤثر على ثقة التلاميذ بمعلمهم وعلى تحصيلهم الدراسي.

أما المشكلة الثالثة فترتبط بنوع التفاعل والعلاقات المتبادلة بين المعلم وتلاميذه داخل حجرة الدراسة، وقد يكون المصدر الرئيسي لمثل هذه المشكلة شخصية المعلم وسلوكه داخل حجرة الدراسة، فمن المعروف أن حجرة الدراسة تضم بين جدرانها تلاميذ من مختلف المستويات الاقتصادية والاجتماعية حيث يوجد بها ابن الغني وابن الفقر، ابن العالم وابن المدير، إلى جانب ما تضمه من بنين وبنات في بعض المناطق، وفي نفس الوقت أثبتت الدراسات أن الأسر التي نشأ فيها المعلمون تختلف فيما بينها في المستوى الاقتصادي والاجتماعي معنى ذلك أن بعض المعلمين نشؤوا في أسر فقيرة والبعض الأخر في أسر متوسطة، أو غنية، إلا أن الفرد بمجرد التحاقه بمهنة التعليم فإنه غالباً ما ينتمي إلى المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط، وقد تلعب الأصول الاقتصادية الاجتماعية لكل من المعلم والتلميذ دوراً كبيراً في نوع العلاقة بينهما، وقد تكون بدورها سبباً لبعض المشكلات التي تنشأ بينهما.

فمن خلال خبرات كل منا التعليمية نتفق أن بعض المعلمين يتعاملون مع تلاميذهم داخل حجرة الدراسة وخارجها ليس على أساس قدرات التلاميذ العقلية واستعداداتهم ومسايرتهم النظم وقواعد المدرسة كما يجب أن تكون، ولكن على أسس أخرى غير موضوعية ومنها المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرة التلميذ أو وظيفة الأب أو سلطة أو جنس التلميذ. فعلى سبيل المثال نجد بعض المعلمين يحابي ويدلل تلميذ على أساس أنه ابن أحد أغنياء المنطقة أو أصحاب النفوذ أو ابن زميل أو قريب، ويستفيد منه فوائد شخصية كالدروس الخصوصية، وغالباً ما تكون مظاهر هذا التدليل والمحاباة ممثلة في إعطائه درجات أعمال سنة لا يستحقها، أو مشاركته في الأنشطة المدرسية كالجماعات المدرسية والفرق الفنية والرياضية على الرغم من أن قدراته لا تؤهله لذلك، وبالطبع تكون مثل هذه المحاباة والتدليل لبعض التلاميذ داخل حجرة الدراسة على حساب البعض الآخر منهم، ويخطئ بعض هؤلاء المعلمين عندما يعتقدون أن التلاميذ لا يشعرون بمثل هذه التفرقة نظراً لصغر سنهم وقلة خبراتهم، ولكن العكس هو الصحيح، حيث إن لديه من الذكاء ما يجعله يشعر بمثل هذه التفرقة ولكنه لا يستطيع أن يعلن رفضه لها خوفاً من بطش المعلم وسلطته، وتكون النتيجة الطبيعية لهذه التفرقة حدوث الكثير من المشكلات، حيث يؤدي ذلك إلى تمادى التلاميذ المدللين في تصرفاتهم مع زملائهم ومع المعلم نفسه مما يؤدي إلى إخراجه في كثير من المواقف، وفي نفس الوقت لا ينال مثل هذا المعلم احترام أو تقدير التلاميذ الذين وقع عليهم ظلمه دون سبب من جانبهم.

وكذلك هناك مشكلات ترتبط بالتلاميذ تتمثل فى:

- المشكلات التحصيلية.
- المشكلات السلوكية.
- المشكلات الاجتماعية.
- الإعاقات المتعددة.

كانت هذه بعض المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم في أثناء أدائه لواجبات مهنته سواء داخل المجتمع الذي يعيش فيه أو مع الراشدين داخل المجتمع المدرسي، أو مع تلاميذه داخل حجرة الدراسة. ومع كثرة هذه المشكلات نلاحظ أننا يمكن أن نواجه بعضها بقدر الإمكان، وسنحاول فيما يلي تقديم بعض المقترحات لمواجهة مثل هذه المشكلات.

ثالثاً: كيف يمكن للمدرس مواجهة هذه المشكلات؟

المعلم كغيره من البشر من المحتمل أن يخطئ كي يشعر بقيمة النجاح في عمله، وعندما تكون أخطاء المعلم بسيطة من الممكن علاجها وحلها بأسهل الطرق، ولكن إذا تعددت هذه الأخطاء وازداد خطرها على المهنة فمن الضروري أن نقف في مواجهتها لأن مهنة التعليم من المهن التي لا تهم من يقوم بها فقط ولكنها تهم كل المجتمع ويعتمد عليها ذلك المجتمع في تقدمه الحضاري.

ومن خلال مناقشتنا للمشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم من الخطأ أن نلوم المعلم وحده على مثل هذه المشكلات، ذلك لأن مصادرها وأسبابها متعددة، وبعض هذه الأسباب يرجع إلى شخصية المعلم، ولكن معظمها يأتي من مصادر أخرى منها النظام التعليمي، والمجتمع، والإدارة، وأولياء الأمور، والتلاميذ، والعصر الذي نعيش فيه. وفيما يلي سنحاول تقديم بعض المقترحات لمواجهة مثل هذه المشكلات:

أ) يجب ألا تؤثر زيادة عدد المعلمين وشعبية المهنة على مكانة المعلم ووضعه الاجتماعي في المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا يتطلب زيادة الوعي المهني والاجتماعي عند أفراد المجتمع خاصة التلاميذ وأولياء الأمور.

ب) يجب أن يرتفع المستوى الاقتصادي للمعلم، ويتمثل ذلك في ضرورة زيادة راتبه الشهري حتى يتساوى مع زملائه أصحاب المهن الأخرى والجهد الشاق الذي يبذله وزيادة المرتبات لها أثرها أيضاً على مكانة المعلم الاجتماعية وإخلاصه في مهنته والحد من ظاهرة الدروس الخصوصية.

ج) عند اختيار الطلاب بكليات التربية ودور المعلمين والمعلمات يجب أن يعتمد معيار الاختيار على الموضوعية، حيث يستبعد من ليس لديه مقومات العمل في مهنة التعليم، لأن بعض المعلمين أصحاب العاهات الجسدية وغيرها يصبحون مصادر لمشكلات كثيرة يتعرضون لها خلال عملهم، وتؤثر بالتالي على عملهم وعلاقتهم بتلاميذهم، وبالإضافة إلى ذلك يجب أن يكون الطلاب الذين يتأهلون للعمل كمعلمين من الشباب الجيدين وليسوا من الطلاب الفاشلين دراسياً كما يحدث في مصر خلال هذه الأيام بإلحاق راسبي الثانوية العامة بدور المعلمين والمعلمات.

د) الحد من الاعتماد على معلمي الضرورة الذين لم يتأهلوا تربوياً للعمل في مهنة التعليم، والذين يكونون مصادر للكثير من المشكلات نتيجة لتعدد تخصصاتهم وخلفياتهم العلمية.

هـ) زيادة وعي المعلمين بواجبات مهنتهم ومكانتهم الاجتماعية، حيث إن الكثير من المعلمين يؤدون وظيفتهم كأي موظف عادي، وبالتالي يصبحون مصادر لمشكلات كثيرة في المجتمع وفي المدرسة أيضاً، فالمعلم الجيد هو الذي يؤمن برسالته ويؤدي عمله على أكمل وجه بغض النظر عن العائد المادي لهذا العمل أو نظرة بعض أفراد المجتمع له.

و) استمرار تدريب المعلمين والإداريين في أثناء الخدمة، مع التأكيد على أهمية نجاح العملية التربوية ومساعدة كل من المعلم ومدير المدرسة والموجه على التعرف على حدود مهنته ودوره في العمل المدرسي.

ز) إنشاء لجان داخل المداس لحل الصراعات ، وتذليل المشكلات التي تواجه المعلم، وفتح القنوات بين المعلم والإدارة التعليمية للتواصل مباشرة معها، وإنشاء خط ساخن لعلاج المشكلات الى تواجه المعلم في الفصل.

4

الفصل الرابع

المداخل التربوية في التعليم

تؤدي المداخل التربوية في التعليم إلى تعرف الخطى التربوية التى نرتسمها ونسير عليها في التعليم وإعداد المناهج الدراسية، فهناك تكامل بين طريقة إعداد المناهج الدراسية وطرائق تدريسها، فكلاهما متكاملان، فإذا- مثلاً- لم يتم الاهتمام بالمداخل التربوية في إعداد المناهج الدراسية، فطرق التدريس ومداخله تكون عوضاً عن هذا الجانب.

ويتناول هذا الفصل:

- الاختلاف بين مداخل التعليم والاستراتيجيات التدريسية و طرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، والأساليب التربوية.
- بعض مداخل التعليم: المدخل البنائي،و مدخل نشاط المتعلم، ومدخل المهارات، والمدخل القائم على الذكاءات المتعددة، والمداخل القائمة على التفكير، والمدخل البيئي، والمدخل التشخيصي العلاجي، والمدخل التقني، ومدخل العمليات.

الاختلاف بين مداخل التعليم وبعض المصطلحات الأخرى:

تتداخل المفاهيم التربوية مع بعضها بعضًا، ويرجع هذا إلى اختلاف طبيعة التناول وفهم كل باحث للمفاهيم المختلفة وتوظيفه لهذه المفاهيم في بحثه، ويجدر توضيح الاختلاف بين المفاهيم التالية: المدخل، والاستراتيجية، والطريقة، والأسلوب، والنشاط. حيث تناولت بعض الكتابات التي تناولت الذكاءات المتعددة الاستراتيجية على أنها نشاط، حتى إنهم يطلقون على أي مما يستخدمه المعلم داخل الفصل سواء أكان ذلك طرائق أم أساليب أم أنشطة، أم مدخل على أنها استراتيجيات.

- **المدخل:**

هناك عدة توجهات تربوية ومدارس تتبنى فلسفات متباينة ومختلفة لتعريف المدخل ونتبنى في هذا الكتاب التوجه والفلسفة التالية: المدخل يمثل الإطار العام والفلسفة التي تتناول موضوعاً تربوياً أو أسلوباً تربوياً يتم اتباعه والسير فيه.

وهو أيضاً: فلسفة ومنهج وأسلوب للتفكير، يقوم على امتزاج وتداخل المعرفة العلمية من أجل تقديم رؤية شاملة تأخذ في الاعتبار جميع العوامل.

والمدخل في التربية يعني الترجمة التربوية لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها، وأسس التربية، ونظريات علم النفس من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة سواء أكانت أهدافاً للمجتمع، أم أهدافاً للفرد، وتتحقق في المدخل أسس المناهج وتستوفي عناصرها المعروفة بدءًا من الأهداف، وانتهاءً بأساليب القياس والتقويم.

وبمعنى آخر ففي المدخل التعليمي توضع الخطط العامة لأمرين اثنين، هما: تصميم البرامج المدرسية، وطرائق التدريس معاً في صورة خطة على المعلم تنفيذها، وعلى المتعلم أن يتعلمها بالوسائل المتاحة، وهذه الخطة الشاملة أشبه ما تكون بقوائم طويلة من العناصر اللغوية وغير اللغوية التي ينبغي تدريسها، حتى يقال أنه قد حدث تعليم وتعلم برنامج دراسي لصف أو مجموعة من المتعلمين.

فالمدخل لتعليم أي مادة دراسية إنما هو مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من: طبيعة المادة وخصائصها، وخصائص المتعلمين، والأهداف المرادة من تعليم التلاميذ هذه المادة وعملية التدريس، وبعده يكون تنفيذ التدريس ملتزماً بذلك المخطط، وقائماً عليه، وصادراً عنه.

وبالتالي فالمدخل أشمل من: الاستراتيجية، والطريقة، والأسلوب، والنشاط.

الاستراتيجية: (استراتيجية التعلم)

لغةً: "خطة أو حدث إرادي نحو تحقيق الهدف، وهي مشتقة من الكلمة اليونانية (Strategia) التي تعني القيادة العسكرية أو فن الحرب".

اصطلاحاً: "مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل بحيث تساعده في تحقيق أهداف المقرر الدراسي، وتشمل عدة عناصر من بينها: التمهيد للدرس، والأنشطة التعليمية، والوقت المخصص لكل منها، ونوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث داخل الفصل، والطريقة التي سوف يتبعها المعلم، وأساليب التقويم.

كما تعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفًا من قبل المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها في أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة.

- **الطريقة:**

لغةً: طرق النجم طروقًا أي طلع ليلاً، والطريق: الممر الواسع الممتد، والطريقة: الطريق والسيرة والمذهب، وجمعها طرائق، و "الطريقة: طريقة الرجل مذهبه يقال: ما زال فلان على طريقة واحدة أي حالة واحدة".

وإجرائيًا هي: "الخطوات والإجراءات المتبعة من قبل المعلم والتي يحاول بتسلسلها وترابطها تحقيق أهداف تعليمية محددة، وطريقة التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها.

كما تعرف طريقة التدريس بأنها مجموعة من الأنشطة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى العقل، والمتوازية، والتي تهدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة لعديد من استراتيجيات التدريس، مراعية في ذلك طبيعة المتعلم، والمادة الدراسية، وموضوع الدرس وأهدافه، وبيئة التعلم السائدة في المدرسة.

- **الأسلوب: (أسلوب التدريس)**

لغةً: سَلَبَ الشيء سلبًا، انتزعه قهرًا. (الأسلوب): الطريق، ويقال سلكت أسلوب فلان في كذا: طريقته ومذهبه. - طريقة الكاتب في كتابه. -الفن - أساليب. يقال: أخذنا في أساليب من القول: فنون متنوعة". (مجمع اللغة العربية: 2003م، 316).

اصطلاحًا: "أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس في أثناء قيامه بعملية التدريس أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس، بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم، وبالتالي فطبيعة أسلوب التدريس مرهونة بالمعلم الفرد وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه وغيرها. "فأساليب التدريس ليست محكمة الخطوات، ولا تسير وفق شروط أو معايير محددة".

● **النشاط:**

"**لغـةً**: (نَشَطَ) مـن المكان نَشْطًا: خـرج.- (نشـط) إليـه، وله نشـاطًا: خفّ له وَجَدَّ فيـه.- (النشاط) الخفة للأمر، والجد فيه.

"**النشاط**: ضد الكسل- نشط الإنسان ينشط نشاطًا، فهو نشيط طيب النفس للعمل".

اصطلاحًا: "فالنشـاط: مجالٌ لخبرات يمر بها الفرد، وهي خبـرات منتقاةٍ، بحيث يؤدي المرور بها إلى تحقيق أهداف التربية.. فالطالب يختار نوع النشاط الذي يشترك فيه، وفي وضع خطة العمل وتنفيذها".

وتنقسم الأنشطة إلى: أنشطة منهجية: منها: تأليف القصص، والأبحاث، والمطالعة الحرة والموجهة المرتبطة بمنهج معين، وأنشطة لا منهجية: منها: الصحافة المدرسية، والمجلات، والمعارض، والمباراة وأنواعها.

من خلال ما سبق نستنتج أن:

- على الرغم من أن استراتيجية التدريس وطريقة التدريس يتسمان بأن لهما خطوات محددة وواضحة، فاستراتيجية التدريس من المرونة بمكان، حيث تتيح للمعلم الرجوع في بعض الخطوات أو القيام بعملية تغذية مرتدة في أي وقت، أو التعديل في بعض خطواتها، تبعًا لظروف تطبيقها.
- الأسلوب يسير متوازيًا ومتداخلاً مع كل من: الاستراتيجية والطريقة والنشاط، حيث يوضح السمات الشخصية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين في أثناء تنفيذها.
- الحكم على إذا ما كان ما يستخدمه المعلم داخل الفصل استراتيجية أم طريقة أم نشاطًا أو أسلوبًا يتوقف على: الهدف الذي يستخدمها فيه المعلم، وتوظيفه لها داخل الفصل الدراسي. فمثلاً: تمثيل الدور يستخدم استراتيجية إذا كان: يضم في داخله مجموعة من طرائق التدريس، وأنشطة متنوعة بطريقة مخططة ومنظمة لتحقيق هدفٍ معين، ويستخدم طريقة إذا كان مخططاً ومنظماً وليس فيه تعديل، وتضم مجموعة من الأنشطة، و يستخدم تمثيل الدور نشاطًا إذا وظفه المعلم وطلب من التلاميذ تمثيل دور من الأدوار بما يسهم في تطبيق طريقة التدريس في جزئية من

جزئيات الدرس، وقد يستخدم أسلوبًا إذا اتخذ المعلم من تمثيل الدور مذهبه في التدريس.

1- المدخل البنائي

ترجع البنائية إلى القرن الثامن عشر، لكن تطبيقات حديثة نسبية في مجال التعليم، وهي تعني ببناء معرفة الإنسان بواسطة عالمه بما يمكنه من فهمه و خلق معنى له من خلال التفاعل مع عناصره المتشابكة والمتغيرة وصياغاتها في بناءات تتعدل باستمرار نتيجة تفاعله مع هذا العالم.و يشترك التلاميذ في أداء مهام من خلالها يقومون ببناء مفاهيم عامة وتعلم مهارات محددة عن طريق الخبرة والاستكشاف.

- تشتق كلمة البنائية Constructivism من البناء Constructionأو البنية Structure والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني Sturere بمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما.

- وفي اللغة العربية تعني كلمة بنية ما هو أصيل وجوهري وثابت لا يتبدل بتبدل الأوضاع والكيفيات.

- ويعرف فضل (1985،ص176) البنية بأنها " كل مكون من ظواهر متماسكة، يتوقف كل منها على ما عداه، ولا يمكنه أن يكون هو إلا بفضل علاقته بما عداه ".

- ويعرفها المعجم الدولي للتربية International Dictionary of Education (1977)، بأنها: رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبر.

- إن محور الارتكاز في النظرية البنائية كما يشير زيتون (1998م: 84) يتمثل في استخدام الأفكار التي تستحوذ على لب المتعلم لتكوين خبرات جديدة والتوصل لمعلومات جديدة، ويحدث التعلم عند تعديل الأفكار التي بحوزة المتعلم، أو إضافة معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية، أو بإعادة تنظيم الأفكار الموجودة في تلك البنية، وهذا يعني أن البنائية تركز على البنية المعرفية للفرد وما يحدث فيها من عمليات.

- وطريقة التدريس وفقاً للنظرية البنائية تعتمد على مواجهة الطلاب بمشكلة ما ومحاولتهم إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلة من خلال البحث والتنقيب ومن خلال التفاوض الاجتماعي واستخدام أفكار النظرية البنائية في غرفة الصف يعد من التطورات الحديثة في تدريس العلوم والمعارف.

وتعني بنائية المعرفة، أن الفرد هو الذي يبني معرفته ، كما تعني البنائية، علم المعرفة Epistemology، أو نظرية التعلم المعرفي أو صناعة المعنى Making –Meaning Theory التي تقدم شرحاً لطبيعة المعرفة وكيفية تعلمها، والتي تؤكد على أن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين الأفكار والأحداث والأنشطة التي هم بصدد تعلمها

كما تعرف البنائية بأنها نظرية التعلم التي تعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد من أجل معادلة التناقضات الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي.

ومن أهداف التعلم البنائي:

- تنمية ما لدى التلاميذ من إمكانات عقلية ووجدانية واجتماعية إلى أقصى حدودها.
- بناء المعرفة وليس نقلها فقط.
- دعم التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.
- التعلم يتم في ضوء المعرفة السابقة والخبرات الجديدة.

ويتم تنظيم البناء المعرفى:

من خلال:

- اكتساب الخبرة الجديدة بما تحتويه من عناصر.
- البحث في البناء المعرفي القائم على ما يشبهه ركائز للمعلومات والأفكار الجديدة المستقبلة ومخزن للمعاني الجديدة المكتسبة، فعندما يستقبل نظام معالجة المعلومات معارف وأفكار جديدة فإنه يعيد تنظيم نفسه ليتلاءم مع هذه الأفكار الجديدة ولذلك يكون في حالة تغير دائم.

● أسس التعلم البنائى:

- ارتباط التعليم بحاجات التلاميذ واهتماماتهم، وذلك من خلال:
  - تشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم.
  - بناء المقرر حول مفاهيم أساسية كلية.

- تطويع المقرر لإمكانات التلاميذ العقلية والوجدانية والاجتماعية.
- دمج قياس التعلم داخل عملية التدريس.
- يبني الفرد الواعي المعرفة اعتماداً على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين.
- ترتبط المعرفة بخبرة الفرد وممارسته ونشاطه في التعامل مع العالم المحيط به، فمرور الفرد بخبرات جديدة قد يترتب عليه إبداع منظومات معرفية جديدة أو تعديلها.
- لا تنتقل مكونات البناء المعرفي من فرد لآخر بنفس معناها، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى مغايراً لها.
- تنبع أهمية المعرفة من كونها نفعية بحيث تساعد الفرد على التكيف مع الضغوط المعرفية التي تحد من إمكانات الفرد الساعي للمعرفة على العقل والتفكير.
- ليس في استطاعة الإنسان اكتشاف حقيقة الوجود المطلق للأشياء.
- المعرفة تحدث عندما يشترك الأفراد في الفهم مع بعضهم البعض.
- المعرفة تتطور من خلال التفاوض الاجتماعي سواء بصورة مجموعات مستقلة أو متعاونة، وتمكن وجهات النظر البديلة والمعلومات الإضافية المتعلمين من اختبار إمكانية تطبيق فهمهم وبناء افتراضات جديدة تتناغم مع هذا الفهم.
- استمرارية التعلم تتطلب من الفرد أن يعبر حدود التعلم إلى ما فوق التعلم أو ما بعد التعلم أو تعلم التعلم Meta Learning، وحدود المعرفة إلى ما فوق المعرفة أو معرفة المعرفة Metacognition.

أهمية المدخل البنائي:

- يجعل المعلم والمتعلمون واعين ومدركين للمعلومات السابقة والمفاهيم الخاطئة والمعلومات البديهة intuitive Science.
- يصبح المتعلمون غير مقتنعين باعتقاداتهم البديهية المحدودة.
- يشترك المتعلمون في الأنشطة التي تتحدى معلوماتهم السابقة وتمكنهم من بناء فهم جديد.

فالمدخل البنائي في التدريس والتعلم ينقل المتعلمين بعيداً من الاستظهار الأصم للحقائق إلى ما وراء الإدراك والتقويم الذاتي، كذلك فإنه عند أداء المهام فإن التركيز يكون على

التعاون وفرق العمل ومهارات الاتصال بين الأشخاص، وتشتق أنشطة التعلم من السياق ذي المعنى وظروف الحياة الحقيقية وممارسات الاتصال، كما أن بيئة التعلم البنائي تعمل على أن ينشأ التعلم في سياق مشكلات وظروف الحياة الحقيقية.

و المعلم البنائي يمارس ما يلي:

- يشجع ويقبل استقلالية المتعلمين ومبادراتهم من خلال:
  - صياغتهم للأسئلة والقضايا الخلافية.
  - البحث في الإجابات وتحليلها.
  - القدرة على حل المشكلات.
  - القدرة على إثارة المشكلات.
  - جمع المعلومات.
- يستخدم البيانات الخام والمصادر الأولية والأدوات في أثناء المعالجة والتفاعل من خلال:
  - عرضه لمشكلات حقيقية.
  - عرضه لمواقف معتادة (شائعة) وغير معتادة (غير شائعة).
  - حثه المتعلمين على ايجاد الفروق بين هذه المواقف.
- يصوغ المهام حول مصطلحات ونشاطات معرفية كالتحليل والتفسير والتنبؤ والتصنيف والتركيب.
- يسمح لإجابات المتعلمين بقيادة الدرس ويغير ويبدل في استراتيجيات التدريس والمحتوى.
- يبحث في مدى فهم المتعلمين للمفاهيم من خلال:
  - امتناعه عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم.
  - تشجيع المتعلمين على تطوير أفكارهم.
- يشجع المتعلمين على الاشتراك في الحوار معه ومع بعضهم البعض.
- يساعد المتعلمين على البحث والاستقصاء من خلال طرح أسئلة تفكيرية وأسئلة مفتوحة النهاية وتشجيعهم على طرح الأسئلة.

- يطلب من المتعلمين توضيح استجاباتهم الأولية وتفصيلها.
- يشغل المتعلمين بخبرات قد تولد تناقضاً مع افتراضاتهم الأولية ويشجعهم على المناقشة من خلال:
  - طرح أسئلة تتحدى تفكير المتعلم.
  - استخدام المعلومات الخاصة بالتصورات الحالية للمتعلم لمساعدته على فهم الأفكار المتناقضة.
  - توجيه المناقشة باستخدام الأسئلة المتتابعة.
- يسمح بوقت للانتظار بعد طرحه للأسئلة.
- يتيح الوقت الكافي للمتعلمين لبناء العلاقات وإنشاء التشبيهات بحيث:
  - يقدّم أنشطة تساعد على بناء العلاقات.
  - يجهز المواد والأدوات التي تساعد المتعلمين على بناء العلاقات.
  - يشجع استخدام التشبيهات.
- ينمي لدى المتعلمين حب الاستطلاع من خلال الاستخدام المتكرر لنموذج دائرة التعلم بحيث:
  - يقدم أنشطة مفتوحة تساعد المتعلمين على طرح الأسئلة والافتراضات.
  - يقدم دروساً تركز على أسئلة المتعلمين وترتبط بالمفردات الجديدة.
  - يساعد المتعلمين على صياغة خبراتهم المعملية.
  - يقدم مشكلات جديدة تثير لدى المتعلمين نظرة جديدة للمفاهيم التي تعلموها.
- يقدم الخبرات التي يستطيع المتعلم من خلالها بناء مخزون للتصورات العقلية يعتمد عليه في بناء الأفكار.
- يقوّم الأفكار التي بناها المتعلمون عن طريق ملاحظة نشاطهم والاستماع إلى تفسيراتهم.
- يشجع المتعلمين على دعم أفكارهم بالمبررات والبراهين المناسبة.
- يعمل على بناء ثقافة صفية تساعد على تغيير الأفكار.

- ينادي للاهتمام بتعارض المتعلمين واختلافهم.
- يسهل عملية تنظيم وإعادة تنظيم مجموعات المتعلمين ليسمح بالمشاركة المناسبة.
- يقدم للمتعلمين فرصاً متعددة للحديث عن أفكارهم.
- يبحث عن الفرص لتحقيق التعميم والاتساع.

ويلخص Brown الأنشطة الصفية التي تعكس البنائية فيما يلي:

- ممارسات المنهج وتتضمن: Curriculum Practices
  - التصاميم التعلمية التطبيقية Applied Learning design
  - التكامل المتبادل بين فروع المعرفة Interdisciplinary integration
  - الخبرات المرتبطة بالمجال. Field- related experiences
  - الترابط بين المجتمع والمدرسة. School- Community Linkages
- ممارسات التدريس وتتضمن: Instructional Practices
  - التعلم التجريبي Experiential Learning
  - التعلم القائم على المشكلة Problem- based Learning
  - التعلم الموجه من قبل المتعلم Studnt- directed Learning
  - المعلم الخصوصي Mentoring
- ممارسات التقويم وتتضمن: Assessment Practices
  - الكتابة الصحفية Journal writing
  - قاعدة للدرجات The Scoring rubric
  - حقائب الأوراق (ملفات شخصية) Protfolios
  - قوائم الملاحظة Observation checklists

وظهرت العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية التي أمكن من خلالها تحويل فكر وفــروض النظرية البنائيــة إلى إجــراءات تدريســيــة فــعليــة، ومن أهـم هذه النمــاذج والاستراتيجيات:

- دورة التعلم.
- نموذج الشكلV.
- النموذج الواقعي.
- نموذج التحليل البنائي.
- نموذج بوسنر وزملائه.
- استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.
- نموذج التعلم البنائي.
- نموذج التدريس المفصل.

2- مدخل نشاط المتعلم.

والتعلم النشط هو نمط من التدريس يقوم على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية من جانب المتعلم، التي من خلالها يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العقلية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه، فهو تعليم يستمتع به المتعلم؛ لأنه يحول العملية التعليمية إلى شراكة ممتعة بين المعلم والمتعلم، وذلك من خلال:

- تشجيع التفاعل بين المعلم والتلاميذ داخل غرفة الصف وخارجها.
- تشجيع التعاون بين التلاميذ من خلال المشروعات والأعمال الجماعية.
- تشجيع التلاميذ على النشاط وبذل الجهد من خلال التحدث والكتابة والاستماع والنقاش وتبادل الخبرات.
- تقديم التغذية الراجعة السريعة من خلال تأمل ما تم إنجازه من عمل وتقويمه، مما يؤدي إلى علاج أي صعوبات قد تواجه لتلاميذ عند دراسة موضوع معين.
- توفير وقت كاف للتعلم، فإتقان تعلم موضوع ما يتطلب وقت وجهد كافيين لتعلمه.
- وضع توقعات عالية ومتحدية لقدرات التلاميذ ولكنها في ذات الوقت ممكنة التحقيق.
- استخدام طرق واستراتيجيات تدريس وأساليب تقويم متنوعة تراعي الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم لدى التلاميذ.

ونتيجة لما يتميز به التعلم النشط من إجراءات تقوم على وضع التلاميذ في أوضاع تشجعهم على التفكير والتعاون والتعبير، وما أكدته الدراسات والبحوث مثل دراسة: Wilke, 2001، Hohmann, & Weikart, 2002، Darken & Miller 2003، جودت سعادة وآخرون 2003، Mcvittie, 2004، من أن مدخل التعلم النشط يعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وأنه يشمل جميع الممارسات التربوية، والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه من خلال العمل والتجريب، والذي يعتمد فيه المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات، ومن خلاله ينمو لديه القدرة على حل المشكلات، فإن ذلك الأمر قد جعل عملية التعلم باقية الأثر في فكر ووجدان المتعلم، ولهذا فقد اهتمت دول كثيرة بتطبيقه في مدارسها، وسعت للاستفادة من النجاحات التي حققها، ومنها مصر والسعودية، ويقوم التعلم النشط على مجموعة من الأسس والشروط التي تحدد كل من دور المعلم والمتعلم.

- أسس التعلم النشط ومبادئه:

التعلم النشط كمفهوم يعد ضد فكرة السلبية التي تجعل المعلم محور العملية التعليمية وتجعل المتعلم مجرد مشاهد للمعلم ومستمع وملاحظ له؛ فالتعلم النشط يشجع المشاركة النشطة للمتعلمين ويقوم على الأسس والمبادئ التالية:

- اشتراك التلاميذ في اختيار نظام العمل وقواعده.
- اشتراك التلاميذ في تحديد أهدافهم التعليمية.
- السماح للتلاميذ بطرح الأسئلة للمعلم أو لبعضهم البعض.
- كثرة مصادر التعلم وتنوعها.
- مراعاة حرية الاختيار.
- إشراك التلاميذ في تقويم أنفسهم وزملائهم.
- إتاحة التواصل في جميع الاتجاهات.
- التنوع في جلوس التلاميذ وحرية حركتهم.
- السماح للتلاميذ بالإدارة الذاتية.
- إشاعة جو من الطمأنينة والمرح في أثناء التعلم.

- السماح لكل تلميذ أن يتعلم حسب سرعته.
- مساعدة التلميذ في فهم ذاته واكتشاف نواحي القوة والضعف.
- إتباع طرق التدريس المتمركزة حول التلميذ.

- دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط:

تتعدد مهام المعلم في التعلم النشط وتتنوع أدواره، خاصة في ضوء دخول العديد من التطورات العلمية والتكنولوجية في ميدان التربية، ولكي تكتمل عملية التعلم النشط بفاعلية وتحقق ما تستهدفه، فإن الأمر لا يقتصر على قيام المعلم الناجح بالدور المنوط به؛ بل ينبغي على التلميذ كذلك أن يلعب الدور المنوط به والأكثر حيوية، وهو تحمل المسؤولية لتعليم نفسه بنفسه، وذلك كما يلي:

(أ) دور المعلم في التعلم النشط: يتمثل دور المعلم في:

- تشجيع الطلبة ومساعدتهم على التعلم.
- إيجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية.
- التركيز على القضايا الخاصة بأخلاقيات التعلم والتعليم.
- المحافظة على استمرارية الدفع أو الزخم في عملية التعليم (توفير الفرص).
- تدريب الطلبة على التعلم النشط مع طرح تمرينات عليهم.
- المعلم ليس ملاحظاً فقط، بل باحث وموثق للمعلومات أيضاً.
- المعلم ليس ملاحظاً فقط، بل شخص يعمل أيضاً على تهيئة البيئة التعليمية.
- المشاركة في بناء المعرفة.
- توصيل المعلومات والإصغاء إلى الطلبة والعمل على إثارتهم والتفاوض معهم بشأن المعاني والأفكار والآراء الكثيرة.
- إرشاد الطلبة ودعمهم، والمحافظة على العلاقات الاجتماعية وتدعيمها بينهم داخل حجرة الدراسة.
- تقييم البرامج المدرسية ونتائج التعلم.

(ب) دور المتعلم في التعلم النشط: يتلخص دور الطالب في:

- الرغبة الحقيقية للمشاركة في الخبرات التعلمية غير الرسمية.
- تقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين.
- الالتزام ببذل الجهد المطلوب وتخصيص الوقت اللازم من أجل اللقاءات المنتظمة مع المرشد النفسي في المدرسة.
- توضيح الحاجات الإرشادية والآمال والطموحات لكل من المعلم والمرشد النفسي.
- فهم الطالب بأن نموه وتطوره كفرد يبدأ من ذاته أولاً.
- تقبل الطالب للنصائح والاقتراحات من المعلمين والمهتمين والمتخصصين على أساس من المودة والصداقة.
- ثقة الطالب بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية والتعلمية المحيطة به.
- توظيف الطالب للمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في مواقف تعلمية وحياتية جديدة.

- استراتيجيات التعلم النشط:

للتعلم النشط العديد من الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التي تقوم على النموذج المتفاعل The Interactive Model بين المعلم والمتعلم في المواقف التعليمية المختلفة، فالتدريس بهذا النموذج يدعو التلاميذ للتركيز والاندماج في التعلم، وفي إنتاج المعرفة بصيغ متنوعة ومفيدة. حيث يتفاعل التلاميذ أحدهم مع الآخر ومع المعلمين في أنشطة حيوية من خلال استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، مثل تنفيذ المشاريع، وحل المشكلات، والتعلم الفردي، والعمل في مجموعات صغيرة، وبناء المعرفة، والعصف الذهني، والحوار السقراطي، والتعلم التعاوني/ التشاركي، ودراسة الحالة، والمناقشة والحوار، ولعب الأدوار، والتعلم بالاكتشاف، والتعلم التعاوني، والتعلم العرضي، كما أنه لم يغفل استخدام المحاضرة أيضاً.

وتتميز استراتيجيات التعلم النشط بمجموعة من الخصائص، منها:

- التلاميذ يشتركون في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين.
- التلاميذ يشتركون في النشاطات والفعاليات الصفية بصورة مختلفة عن طريق القراءة والكتابة والنقاش وطرح الأسئلة والتعليق عليها.

- هناك تركيز أقل عن نقل المعلومات وإيصالها للتلاميذ في حين يزداد التركيز على تطوير مهارات التلاميذ الأساسية والمتقدمة وتنميتها.
- هناك مزيد من التركيز على استكشاف القيم والتوجهات لدى التلاميذ.
- تكون دافعية التلاميذ مرتفعة وخاصة لدى البالغين منهم.
- حصول التلاميذ على التغذية الراجعة الفورية من المعلم.
- تنمية قدرات التلاميذ على استخدام مهارات واستراتيجيات التفكير العليا، مثل التحليل، والتركيب، والتقييم، وحل المشكلات.

3- مدخل المهارات.

وهو مدخل يعتمد على أن لكل مادة مهاراتها التى ينبغى أن يصل فيها المتعلم إلى الحد الأدنى منها على الأقل، وبالتالى فهذه المهارات متنوعة ومختلفة باختلاف المواد الدراسية، فمثلاً: المواد العلمية تختلف عن المواد النظرية، والمواد اللغوية تختلف عن الفلسفة والدراسات الاجتماعية أو الفلسفة مثلاً، وعلى الرغم من هذا الاختلاف في المهارات نجد أن هناك مهارات مشتركة بين المواد الدراسية المختلفة فمثلاً- لا يمكن عزل المهارات اللغوية- من قراءة واستماع وتحدث وكتابة عن المواد الدراسية الأخرى، مثل: العلوم أو الدراسات أو الرياضيات، ولذلك ظهرت مفاهيم ومهارات جديدة مشتركة بين هذه المواد، مثل:

- مهارة قراءة الخريطة.
- مهارة التواصل الكتابي الرياضي.
- المهارات اللفظية في الرياضيات.
- مهارة الاستماع الرياضي.

- **وفيما يلى بعض المهارات في المواد الدراسية المختلفة:**

في العلوم:

- مهارة إجراء التجارب العملية.
- التمييز بين حالات المادة.
- قراءة المعادلات الكيمائية.

- قراءة دورة الحياة.
- استنتاج كيفية الحفاظ على البيئة من التلوث.

الدراسات الاجتماعية:

- قراءة الخريطة.
- تحليل الخرائط بدقة.
- تحديد الألوان المناسبة للظواهر الطبيعية.
- التمييز بين الظواهر الطبيعية.
- تحديد الاتجاهات والمواقع.
- التفكير التاريخي.
- تدقيق مصادر المعلومات.

الرياضيات:

- قراءة المسألة الرياضية.
- إجراء العمليات الحسابية.
- التواصل الرياضي.
- التمييز بين الأشكال الهندسية.
- التمييز بين الأعداد.

اللغة:

- مهارة القراءة:
- التمييز بين الكلمات شكلاً.
- إخراج الحروف من مخارجها.
- استخلاص المعنى.
- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.

مهارة الكتابة:

- وضوح الخط.
- ترك مسافات مناسبة بين الكلمات.
- وضوح أسلوب الكتابة.
- رسم الكلمات رسماً صحيحاً.

مهارة الاستماع:

- التمييز بين أصوات الحروف.
- التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف استماعاً.
- استخلاص المعنى.
- نقد المسموع.
- بناء عبارات وجمل للرد على ما استمع إليه.

مهارة التحدث:

- مهارة الحوار والمناقشة.
- استخدام لغة الجسد والإيماءات.
- إخراج الحروف من مخارجها.
- مراعاة خصائص المستمعين.

وهناك مهارات ترتبط بالحياة ولا ترتبط بمادة دراسية، وهذه المهارات تندرج ضمن: المهارات الحياتية، ومهارات المواطنة والتعامل مع الآخرين، ومهارات التواصل.

4- المدخل القائم على الذكاءات المتعددة.

يقوم هذا المدخل على النظرية التي قدمها جاردنر في كتابه " أشكال العقل Frames Of Mind " عام 1983 والتي اقترح فيها أن الذكاء ليس وحدة واحدة، ولكنه عدة ذكاءات، وقدم قائمة من ستة ذكاءات محددة وأثبت وجودها، وهي:" الذكاء اللغوي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء الشخصي"، ثم أضاف

إليها ذكاءات أخرى كالذكاء الطبيعي، والذكاء الاجتماعي، وسنعرض لهذه الذكاءات على النحو التالي:

1- الذكاء اللغوى/ اللفظي. Linguistic Intelligence: ويقصد به القدرة على استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة بكفاءة عالية، وتظهر مهارات الأفراد في: الاستماع، التحدث، الكتابة، قص القصص، الشرح، التدريس، فهم معاني ومدلولات الكلمات، إقناع الآخرين بوجهة نظرهم. وهؤلاء الأفراد يمكنهم العمل بالمهن التالية: أديب، صحفى، كاتب، محامى، معلم، دبلوماسي، مترجم.

2- الذكاء الرياضي / المنطقي. Logical- Mathematical Intelligence : ويقصد به القدرة على استخدام العمليات الاستدلالية والحجج، والمنطق والأرقام، وتظهر مهارات الأفراد في: حل المشكلات، تصنيف المعلومات، التعامل مع المفاهيم المجردة، وتحديد العلاقة التي تربط بينهم، التعامل مع مجموعات عددية وإجراء عمليات حسابية معقدة، التعامل بكفاءة مع الأشكال الهندسية. وهؤلاء الأفراد يمكنهم العمل بالمهن التالية: مهندس حاسبات آلية، محاسب، معلم رياضيات، عالم رياضيات.

3- الذكاء البصري / المكاني. Spatial Intelligence: ويقصد به القدرة على التفكير بشكل بصري، وتصور الأفكار المكانية والبصرية بدقة، وإدراك العلاقات بين الأشياء والأماكن. وتظهر مهارات الأفراد في: الإدراك المكاني الجيد، فهم وقراءة وتفسير الصور والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية، وعقد المقارنات للمواد المرئية، إبداع رموز بصرية، تصميم رسومات. وهؤلاء الأفراد يمكنهم العمل بالمهن التالية: ربان سفينة، نحات، فنان تشكيلي، مهندس معماري، مهندس ديكور، مصور.

4- الذكاء الجسمى / الحركي. Bodily- Kinesthetic Intelligence : ويقصد به القدرة على استخدام الجسم بمهارة في التعبير، أو العمل بمهارة مع الأشياء والنشاطات التى تتضمن المهارات الحركية الدقيقة. وتظهر مهارات الأفراد في: الإدراك المكانى الجيد، التوازن في حركات الجسم، الألعاب الرياضية، التعبير الصامت و التعبير عن بعض المواقف والانفعالات والعواطف من خلال أعضاء الجسم المختلفة. وهؤلاء الأفراد يمكنهم العمل بالمهن التالية: ممثل، جراح، ميكانيكى، رياضي، حرفي.

5- الذكاء الموسيقي. Musical Intelligence: ويقصد به القدرة على تعرف وتذوق القطع الموسيقية المختلفة، والاستماع إلى الموسيقى والعزف والتلحين والغناء. وتظهر مهارات

الأفـراد في: العـزف على بعض الآلات الموسـيـقـيـة، تعـرف أنماط النغـمـات، تأليف الموسيقى، تذكر الألحان، فهم التراكيب والإيقاعات الموسيقية. وهؤلاء الأفراد يمكنهم العمل بالمهن التالية: موسيقار، ملحن، مطرب، مذيع.

6- الذكاء الاجتماعي. Interpersonal Intelligence: يقصد به القدرة على الاستجابة بشكل فعال مع الآخرين. وتظهر مهارات الأفراد في: الاستماع إلى الآخرين، وأخذ مشورتهم، وفهم نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم، التواصل اللفظي وغير اللفظي، تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين. وهؤلاء الأفراد يمكنهم العمل بالمهن التالية: مدير مؤسسة، سياسي، مستشار، بائع، مرشد سياحي.

7- الذكاء الشخصي. Intrapersonal Intelligence: يقصد به القدرة على تأمل ومعرفة الذات بشكل دقيق بما في ذلك معرفة مواطن القوة الذاتية والأهداف والمشاعر. وتظهر مهارات الأفراد في: التأمل الذاتي وتحليل أنفسهم، والوعي بمشاعرهم ورغباتهم وأحلامهم وطموحاتهم، التحاور مع أنفسهم لفهم دورهم تجاه الآخرين، الميل للهدوء. وهؤلاء الأفراد يمكنهم العمل بالمهن التالية: باحث، فيلسوف، سيكولوجي.

8- الذكاء الطبيعي. Natural Intelligence: يقصد به القدرة على التعامل مع الطبيعة من حيث تعرف وتمييز وتصنيف الأنواع المختلفة للنباتات والحيوانات والصخور. وتظهر مهارات الأفراد في: جمع المعلومات عن النباتات والحيوانات، تصنيف النباتات والحيوانات إلى فصائل مستقلة، الاستمتاع بالطبيعة، الاستماع إلى الأصوات التي يُحدثها العالم الطبيعي. وهؤلاء الأفراد يمكنهم العمل بالمهن التالية: مزارع، صياد، عالم بيولوجي، جيولوجي، جغرافي.

مبادىء مدخل الذكاءات المتعددة.

ولتطبيق هذه النظرية في مجال التدريس لابد من مراعاة المبادئ التالية:

1- أن أنواع الذكاء تبنى على محكات واضحة وصريحة، وهذه المحكات تعتمد على ضرورة تحديد أماكن الذكاءات في مناطق محددة من المخ البشرى، والقابلية للتشفير في أي نظام رمزي.

2- أن أنواع الذكاء يستجيب كل منها لمحتوى معين في الكون. فأنواع الذكاء توجد لدى الأفراد لأن العالم الذى نعيش فيه يتميز بالتنوع، تنوع البيئات، الأصوات، الحيوانات.. إلخ.

3- أننا لا نستطيع أن نقيم أنواع الذكاء؛ حيث أوضح (جاردنر) إنه ليس بمقدورنا قياس أنواع الذكاءات، وأن أقصى ما يمكن قياسه هو الكفاءة في القيام بالمهام المختلفة أو الأداء الظاهر لنوع ما من المهام؛ لأنه من الصعب قياس ذكاء فرد من الأفراد بأي درجة من درجات الثبات.

4- أن الطريق الواصل بين النظرية والتطبيق هو طريق مزدوج الاتجاه. حيث يؤمن (جاردنر) بأن نظريته لا بد من مراجعتها بصفة مستمرة في ضوء إجراء مزيد من البحوث التطبيقية.

5- أن كل شخص يمتلك الذكاءات الثمانية، ولكن هناك تفاوت في مستوى هذه الذكاءات بين جميع الأفراد، كما أن هناك فروق داخل الفرد ذاته في مستوى امتلاكه لهذه الذكاءات.

6- أن الذكاءات يمكن تنميتها بالتدريب والتعلم، ويستطيع معظم الناس الوصول بكل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة في حالة وجود المناخ التربوي المناسب.

7- أن الذكاءات تعمل مع بعضها البعض بطريقة مركبة.

وبناء على هذه المبادئ تم وضع مدخل تدريس يقوم على نظرية الذكاءات المتعددة وفق مجموعة من المراحل، هي:

1- مرحلة المعرفة والإعداد، معرفة المعلم بالمحتوى والتلميذ وفنون التعليم والعلم.

2- مرحلة التخطيط، وتتضمن استخراج الحقائق والمفاهيم والمهارات وإحداث الترابط بينها وبين الذكاءات المتعددة.

3- مرحلة التنفيذ، وتتضمن القيام بتنفيذ الدرس وفق استراتيجية أو استراتيجيات التدريس الموضوعة والتي تختلف من درس لآخر.

4- مرحلة التقويم والأنشطة المدعمة، وتتضمن عمليات تقويم بنائية وختامية واستخدام أدوات تقويم متنوعة.

5- المداخل القائمة على التفكير.

وهي مداخل متنوعة منها:

- مدخل قائم على تنمية مهارات التفكير بطريقة مباشرة، من خلال تحديد المهارات الخاصة بالتفكير، والتدريبات المباشرة المعدة في هذه المهارات.

- مدخل قائم على دمج مهارات التفكير في المقررات الدراسية و المناهج الدراسية.

وقد تستخدم الطرائق والأساليب التدريسية المتنوعة في تنمية التفكير في مهاراته المباشرة، أو مهاراته المدمجة مع المواد الدراسية المتنوعة.

ومن برامج التفكير المشهورة:

برنامج الكورت في التفكير لادوارد دي بونو- برنامج القبعات الستة لادوارد دي بونو.

مفهوم برنامج كورت Cort:

يمثل مصطلح كورت Cort -كما يقول مصمم البرنامج إدوارد دي بونو E. De Bono- الحروف الأولى لمؤسسة البحث المعرفي Cognative Research Trust، وقد أضيف الحرف"O" لتيسير قراءة المصطلح ككلمة، وهو يعبر عن برنامج يضم 60 درساً في التفكير، وهي مقسمة إلى ستة أجزاء، وكل جزء يحتوي على عشرة دروس ويضم الجزء الواحد كتاباً للمعلم، وعشر أوراق للطلاب (بطاقات عمل).

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

يرتكز برنامج كورت في إطاره النظري على مفهوم خاص للتفكير والإدراك والعلاقة بينهما، ففي رأي دي بونو أن التعريفات المتداولة للتفكير لا تمثل التفكير في كل أوجههن، وإنما هي تعرفه من وجه واحد فقط، لذلك فهو يرفض بعض التعريفات المتعارف عليها للتفكير، كالقول بأنه نشاط عقلي، أو القول بأنه المنطق أو تحكيم العقل؛ لأنه يعتقد أن أمثال هذه التعريفات وإن كانت صحيحة في ناحية إلا أنها قاصرة لا تشتمل جميع مظاهر التفكير، وإنما تشير إلى جزء منه فقط، ونجده يختار لتعريف التفكير القول بأنه: " التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما وغيرها من الأعمال".

وقد تطرق دي بونو إلى مناقشة التفكير برؤية عميقة وشاملة مما دعاه إلى أن يلفت الأنظار إلى وجود ما أسماه بالتفكير الشامل أو المحيط .Lateral Thinking وهو ذلك النوع من التفكير الذي يدفع بالإنسان إلى أن يخرج عن نطاق التفكير التقليدي المحدود ليبحث

عن نقاط أكثر عمقاً وبعداً في نواح متعددة تتعلق بالموقف المستدعي للتفكير ليُولد جميع المعلومات والأفكار المطلوبة سعياً وراء إيجاد طرق بديلة لتحديد أو تفسير أو فهم ذلك الموقف.

ويفرق دي بونو بين التفكير التقليدي العمودي Vertical Thinking والتفكير الشامل أو المحيط، فهو يرى أن التفكير التقليدي أو العمودي، وهو التفكير الذي يتمثل في الاهتمام بعمليات التأمل والفهم والتحليل، وهو تفكير ينبثق بشكل منتظم من مفهوم أو تعريف منفرد، أي أنه ينبني نتيجة تراكم المعلومات واحدة فوق الأخرى، فهو تحليلي في مضمونه، وهو وظيفة الجانب الأيسر من الدماغ، حيث تصل إليه الاستنتاجات بعد الدلائل.

أما التفكير الشامل فهو تفكير عملي توليدي يسعى إلى ابتكار الأشياء وإيجاد حلول للمواقف المختلفة، وهو تحريضي في مضمونه يسعى إلى إيجاد البدائل والابتعاد عن النمطية المعتادة، ويقوم بتوسيع القدرات من خلال الخيال والبديهة، وهو بذلك أحد أنواع الابتكار، وهو وظيفة الجانب الأيمن، وعلى الإجمال فهو يمثل مزيجاً من المواقف والتكتيكات التي هي في حقيقتها مجرد أدوات بإمكان كل فرد أن يتعلمها.

والمهارة في التفكير عند دي بونو لا تختلف عن أي مهارة أخرى تكتسب في أي ناحية من النواحي، فهي تُكتسب وتُصقل عن طريق التعلم والتمرّن والممارسة والتعامل مع العالم من حولنا، والمهارة في التفكير تتضمن معرفة ماذا ستفعل؟ ومتى ستفعله؟ وكيف؟ وما الأدوات اللازمة؟ وما النتائج؟ وما الذي ينبغي أخذه في الاهتمام؟، وإنها اكثر بكثير من معرفة قواعد علم المنطق أو تعلم كيف تتحاشى الأخطاء المنطقية، فالمهارة في التفكير تولي اهتماماً كبيراً بالقدرة على الفهم والإدراك، وتوجيه الانتباه، إنها مسألة استكشاف للخبرة وتطبيق للمعرفة.

لذلك فمسألة تعليم التفكير في برنامج كورت لا يقصد منها تعليم المنطق، وإنما تعليم الإدراك، والإدراك هو معالجة المعلومات للإفادة منها، وفي رأي دي بونو أن التفكير ما هو إلا الإدراك بعينه، لأن التفكير هو أيضاً معالجة المعلومات للإفادة منها، وبذلك يكون التفكير والإدراك عن دي بونو شيئاً واحداً، وبالتالي فإننا عندما نُعلم التلاميذ التفكير فإننا نعلمهم الإدراك، وإدراك الأشياء من حولنا يتم عندما نوجه انتباهنا إليها هو يزيد وينقص حسب قدراتنا وتمكننا من توجيه الانتباه والاتجاه المرغوب فيه.

ويعتقد دي بونو أن الطريقة الوحيدة لتوجيه الانتباه والاتجاه المرغوب تتمثل في تأسيس طريقة خارجية لتوجيه الانتباه أي طريقة يمكن تطبيقها من الخارج على أي موقف بدلاً من جعلها تتبع من داخل الموقف نفسه، وهو لذلك يعرض طريقته الخاصة التي أسمها "طريقة الأداة .Tool Method"، ويقصد منها تعليم التلاميذ استعمال أداة معينة تساعدهم على التفكير، وهذه الطريقة هي القاعدة الأساسية التي بني عليها برنامج كورت، وطريقة الأداة تعني تصميم أداة واضحة للتفكير ليقوم التلميذ باستخدامها بنفسه في مواقف مختلفة، ومن المهم لنجاح هذه الطريقة أن يتم تعريض التلميذ لمواقف مختلفة يمارس فيها تدريبه على استخدام الأداة، رغبة في أن تتبنى لديه المهارة في الاستفادة منها، ويتم تعويده عليها لأن الهدف هو ترسيخ استخدام الأداة في ذهن التلميذ ليصبح جزءاً من ممارساته اليومية في المواقف المختلفة التي تمر به خارج المدرسة.

بنية ومضمون البرنامج:

لقد صُمم البرنامج ليغطي مظاهر التفكير المختلفة، مثل التفكير الإبداعين والنقدي والبنائي، وهو في مجمله مكون من ستة أجزاء، كل جزء منها مؤلف من عشرة دروس، أي أن البرنامج بشكله الكامل مكون من ستين درساً، ويتم تدريس كل جزء منه خلال فصل دراسي واحد، وخصص لكل درس ما يقارب 45 دقيقة في الأسبوع، أي أن الجزء الواحد من البرنامج يستغرق ما يقارب ثماني ساعات دراسية في الفصل الدراسي.

ولقد صُمم كل جزء من الأجزاء الستة ليغطي جانباً واحداً من جوانب التفكير، تلك هي:

1- كورت (1) يركز على توسعة أفق التفكير.

2- كورت (2) يركز على عملية تنظيم التفكير.

3- كورت (3) يركز على عمليات التفاعل وتنمية التفكير النقدي.

4- كورت (4) يركز على تنمية التفكير الإبداعي.

5- كورت (5) يركز على تنمية المعلومات والمشاعر.

6- كورت (6) يركز على الأداة (إطار عمل نحو التفكير خطوة بخطوة).

ويوجد لكل جزء من الأجزاء الستة كتاب خاص بالمعلم يوضح ويشرح كل خطوة بكل درس، ويرى دي بونو أنه من المهم أن يُبتدأ بتدريس الجزء الأول من البرنامج Cort(1)، وهو

الجزء الذي يتعلق بتوسيع أفق التفكير، وبعد ذلك يمكن تقديم الأجزاء الأخرى في أي ترتيب مرغوب، وسنتناول دروس الأجزاء الستة من البرنامج على النحو التالي:

الجزء الأول: توسعة مجال الإدراك:

يهدف هذا الجزء إلى توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى التلاميذ، ويتكون هذا الجزء من عشرة دروس، هي:

1- معالجة الأفكار.
2- اعتبار جميع الأعمال.
3- القواعد.
4- النتائج المنطقية وما يتبعها.
5- الأهداف.
6- التخطيط.
7- الأولويات المهمة الأولى.
8- البدائل والاحتمالات والخيارات.
9- القرارات.
10- وجهات نظر الآخرين.

الجزء الثاني: التنظيم:

يهدف هذا الجزء إلى تنظيم عملية التفكير عند التلاميذ، ويتكون هذا الجزء من عشرة دروس، هي:

1- تعرَّف.
2- حلل.
2- قارن
4- اختر.
5- حدد طرق أخرى.
6- ابدأ.
7- نظم.

8- ركز.

9- إدمج.

10- استنتج.

الجزء الثالث: التفاعل:

في هذا الكورت لا يفكر المفكر بنظرة مباشرة للمشكلة، ولكن بالتفاعل القائم بين تفكيره وتفكير الآخرين، ويتكون هذا الجزء من عشرة دروس، هي:

1- التحقق من الطرفين.

2- البرهان- أنواع البرهان.

3- البرهان- قيم البرهان.

4- البرهان- البنية.

5- الاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة.

6- أن تكون على حق (1).

7- أن تكون على حق(2).

8- أن تكون على خطأ (1).

9- أن تكون على خطأ (2).

10- المحصلة النهائية.

الجزء الرابع: الإبداع:

يركز هذا الجزء على التفكير الإبداعي وإنتاج الأفكار الجديدة، ويتكون هذا الجزء من عشرة دروس، هي:

1- نعم ولا وإبداعي.

2- الحجر المتدحرج.

3- مدخلات عشوائية.

4- تحدي المفهوم.

5- الفكرة السائدة/ الرئيسة.

6- تعريف المشكلة.

7- إزالة الأخطاء.

8- الربط.

9- المتطلبات.

10- التقييم.

الجزء الخامس: المعلومات والعواصف:

يتركز هذا الجزء على جانب من المعلومات والعواطف، ويتكون من عشرة دروس، هي:

1- المعلومات.

2- الأسئلة.

3- مفاتيح الحل.

4- التناقضات.

5- التوقع (التخمين).

6- التصديق (الاعتقاد).

7- الآراء والبدائل الجاهزة.

8- العواطف.

9- القيم.

10- التبسيط والتوضيح.

الجزء السادس: الفعل:

ويتركز هذا الجزء على بعد الفعل ويتكون من عشرة دروس، هي:

1- هدف.

2- توسع.

3- اختصر.

4- هدف، توسع، اختصر.

5- الهدف.

6- مُدخل.

7- الحلول.

8- الاختيار.

9- العملية.

10- جمع العمليات السابقة.

أدوات كورت:

بما أن برنامج كورت يركز على التعليم العملي التطبيقي للتفكير فإنه قائم بأكمله على تدريب التلاميذ على استخدام أدوات خاصة تساعدهم على تنمية القدرات التفكيرية لديهم، وقد انبثقت هذه الفكرة من الاعتقاد بأن التفكير ما هو إلا استراتيجيات معينة متى تم تعلمها واعتاد المرء ممارستها ساعده ذلك على إتقان التفكير؛ لأن كل درس من دروس كورت يختص بمجال واحد، كالتخمين، واتخاذ القرار، وتعريف المشكلة، وما شابه ذلك، فهو يدرب التلاميذ عل استخدام أدوات ووسائل خاصة لكل مجال تساعدهم على ممارسة التفكير، وقد جرى تصميم هذه الأدوات على أنها أدوات عملية تُستخدم للتطبيق العملي وليست مجرد نظريات فلسفية لا تتجاوز حدود الذاكرة، ومن هذه الأدوات:

- الأداة PMI وهي الحروف الأولى من Plus, Minus,&Interesting Points ويقصد منها تدريب التلاميذ على النظر إلى الفوائد والمضار أو الأمور المثيرة للانتباه في موقف أو فكرة ما، وذلك قبل اتخاذ حكم أولي متسرع.
- الأداة CAF وهي تشير إلى Consider All Factors وهي أداة هدفها تدريب التلاميذ على الالتفات دائماً إلى جميع العوامل المحيطة بالموقف وأخذها بعين الاعتبار قبل إصدار أي حكم عليه.
- الأداة OPV التي ترمز إلى Other People's View Point وهي تسعى إلى التركيز على النظر باهتمام لوجهة النظر الأخرى وعدم تجاهلها وإهمالها.
- الأداة C&S التي ترمز إلى Consequnces & Sequel والغرض منها أن تعود التلاميذ على التبصر في عواقب الموقف والتأمل في نتائجه.

- الأداة APC الممـثلة للعبـارة Alternatives Possibilities Choices والتي تهـدف إلى تشجيع التلاميذ على النظر في البدائل أولاً قبل اتخاذ قرار أو إعطاء تفسير.

كيفية تطبيق الدروس:

لقد دونت دروس كورت في كتيبات صغيرة، بحيث يحوي كل كتيب درساً كاملاً ويتم التدريس من خلال هذه الكتيبات، فيقوم المعلم أولاً بوصف مهارة التفكير المراد تدريب الطلاب عليها، ويشرحها مع استخدام مثال عليها، وبعد ذلك يقوم التلاميذ بتطبيق المهارة في تدريبين أو ثلاثة، ويعمل التلاميذ عادة في شكل مجموعات مكونة من أربعة أو خمسة أفراد في كل جماعة، وفي نهاية الدرس يخصص وقت للمناقشة، ومدى الاستيعاب، وفحص التغذية الراجعة، ثم يُعطى التلاميذ واجب بيتي لمزيد من التدريب على المهارة لإتقانها.

وفي الدرس الواحد يمكن تغطية ما يتراوح بين أربع أو خمس مسائل تفكيرية وفي نهاية الدرس يناقش المعلم مع تلاميذه بإيجاز ماذا تعني الأداة التي استخدموها، ومتى تكون هناك حاجة لاستعمالها؟ ثم يلخص المعلم طبيعة وفائدة هذه الأداة.

مميزات البرنامج:

يتميز البرنامج بـ:

1- المرونة الشديدة، مما يجعله قابلاً لأن يدرس منفصلاً, أو ضمن المواد الدراسية الأخرى.

2- يمكن تطبيقه في سن فهو يهدف لتنمية التفكير وليس تقديم قدر معين من المعارف والمعلومات.

3- شموله لعدد كبير من مهارات التفكير.

6- المدخل البيئى.

من الأهداف الأساسية التي تسعى إلى تحقيقها المناهج بصفة عامة هي تعريف الإنسان والمتعلم بالبيئة المحيطة وكيف يتعامل معها، وتوظيف المواد الدراسية المختلفة: اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية لخلق هذا الوعي البيئي...إلخ.

وذلك لأن البيئة تعتبر المعمل الحقيقي الذي يتدرب فية الطالب على اكتساب وتنمية مهارات الحياة اليومية، كما يتيح له التعامل مع البيئة وتوفير الخبرات المباشرة من خلال احتكاكه المستمر بالظواهر والأشياء في المواقف المختلفة، مما يؤدي إلى تحقيق التعلم المثمر.

لماذا نستخدم المدخل البيئي في التدريس؟

إن استخدام المدخل البيئي في التدريس على درجة كبيرة من الأهمية لأن تفاعل الطالب مع المجتمع من حوله تعرضه إلى بعض الصعوبات، حيث تشير الدراسات إلى أن الطلاب يعانون بصفه عامة من قلة النضج الاجتماعي وصعوبة التوافق مع المجتمع الأمر الذي يدفعهم إلى الانزواء والانسحاب من المجتمع في بعض الأحيان أو الانفصال عن المجتمع في أحيان أخرى، مما يجعلهم بعدين عن تحمل المسؤولية، هذا في الوقت الذي يتعين عليه أن يندمج مع البيئة والمجتمع من حوله، لأنه لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن المجتمع الذي يتميز بالتغير المستمر في مختلف الجوانب سواء الفكرية أو الاقتصادية أو السياسية أو العلمية، لذلك فإن المنهج مطالب من خلال استخدام المدخل البيئي، بالتفاعل مع تلك التغيرات، بحيث تنعكس على الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، بالإضافة إلى أن استخدام المدخل البيئي يساعد الطالب على معرفة المشكلات التي تواجه مجتمعه بحيث يعي الدور الذي يلعبة في حدود قدراته في حل تلك المشكلات وخروج مخططاً بعناية في إطار الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، والهدف من استخدام المدخل البيئي لا يقتصر على تعريف الطالب على البيئة فقط بل يمتد إلى ما هو أبعد من ذلك حيث البيئة الإنسانية ككل يدرك الطالب أنه يعيش كفرد ضمن عالم كبير تختلف لغاته وعاداته وتقاليده لكي يكون على وعي بما يدور حوله حتى لا يقف عدم المعرفة والوعي حائلاً بينه وبين حقه في أن يعرف ويتعلم ويفكر ويناقش.

ما مصادر البيئة المحلية؟

وتشتمل البيئة المحلية على مصادر عديدة ومتنوعة تساعد على عملية التعلم، فهناك مصادر الطبيعة مثل الأنهار والبحار والصحارى والجبال والنباتات والحيوانات... إلخ، وعلى اختلافها هي مصادر مهمة خاصة للطلاب في المراحل المبكرة، وهناك مصادر صناعية تشتمل على الصناعات المختلفة ووسائل النقل والمواصلات والمتاحف والمواقع الأثرية والتاريخية والمعارض والأسواق والمعارض والمنشآت الترفيهية، وهناك مصادر بشرية وتتمثل

في هؤلاء الأشخاص الذين يمكن الاستفادة من تخصصاتهم وخبراته في إثراء العملية التعليمية، مثل رجال الدين الذين يمكن دعوتهم من خلال لقاء يجري داخل المدرسة لتوعية الطلاب، وكذلك رجال الشرطة والقضاء لتوعية الطلاب بالعواقب التي تنجم عن خروجهم عن الضوابط الاجتماعية وعن الآداب العامة والقانون، كما يمكن الاستعانة بأحد الأطباء لكي يناقشه الطلاب الصم في العديد من المشكلات التي تشغلهم.

أهمية المدخل البيئي:

1- إن استخدام المدخل البيئي في عملية التدريس يساعد على تحقيق ما يلي:

2- جعل الدراسة أكثر تشويقا وإثارة النظر؛ لارتباطها بخبرات حية ملموسة وهو ما يتيح للطلاب التغلب على الملل والرتابة التي يشعر بها في أثناء تواجده بشكل مستمر داخل حجرة الدراسة.

3- تنمية مهارات اكتساب المعلومات ذاتيا من مصادرها الأصلية خلال الاحتكاك بشكل مباشر مع البيئة.

4- تنمية المهارات الاجتماعية وخاصة مهارات الحياة اليومية ومهارات الاتصال.

5- تنمية الشعور بالانتماء إلى المجتمع من حوله وإلى الوطن.

6- إتاحة الفرصة أمام الطلاب للمشاركة وتحمل المسؤولية والتدريب على المهارة.

7- توفير الوقت والجهد الذي يبذله المعلم في عملية الشرح والوصف خاصة فيما يتعلق بالمفاهيم المرتبطة بالبيئة.

دور المعلم عند استخدامه للمدخل البيئة

يتلخص دور المعلم عند استخدامه للمدخل البيئة في عملية التدريس في أن يحدد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال خروجه مع طلابه إلى البيئة بحيث تتمشى تلك الأهداف مع أهداف المنهج ككل، وعلى المعلم إن يتيح الفرصة أمام الطلاب للمشاركة في تخطيط وتنظيم عملية الخروج، كذلك على المعلم توزيع الأدوار وكذلك المسؤوليات، وعليه أن ينبه الطلاب إلى ما ينبغي تركيز الانتباه عليه وما ينبغي جمعه من معلومات مع تحديد بعض الأسئلة التي سيتم الإجابة عنها خلال تواجده في البيئة مع ضرورة تنبيه الطلاب الالتزام بالهدوء والنظام في أثناء الخروج إلى البيئة، وأخيرا على المعلم أن يضع خطة للتقويم في ضوء الأهداف.

7- المدخل التشخيصى العلاجي.

ويبدو هذا الاتجاه واضحاً من خلال الكتب المعدة للطالب ذوى صعوبات التعلم من خلال تقديم اختبار قبلي بكل وحدة، و تقديم علاج لكل حالة على حدة، والملخصات والمراجعة اليومية، وتقديم اختبار في نهاية الوحدة.

الهدف من المدخل التشخيصي- العلاجي هو تصحيح مشكلة التعلم عند الطفل من خلال تصميم طرق ومواد من شأنها تجنب القصور أو التعويض عنه، النظرية التي تقف وراء التدريس التشخيصي، كما جاء وصفها في الكتابات المبكرة لكل من كيرك Kirk ومكارثي وروزينبرج Rosenberg وغيرهم، هي أنه على الرغم من أن نتائج صعوبات التعلم تقبل الملاحظة بطريقة مباشرة، فإن السبب فيها هو قصور في إحدى العمليات. في هذا الاطار فإن النتاج يشير بوجه عام الى المهارات الأكاديمية، مثل القراءة، والهجاء... الخ، في حين تشير العمليات الى الأداء الوظيفي لقدرات النظم الحركية والسمعية والبصرية واللفظية، المؤيدون لمدخل التدريس التشخيصي يتفقون فيما بينهم على أربعة افتراضات، تتلخص فيما يلي:

1) أن الأطفال لديهم مظاهر قوة وجوانب ضعف.
2) أن هذه المظاهر مسببة لتعلم هؤلاء الأطفال أو عدم تعلمهم.
3) أن مظاهر القوة والضعف قابلة للقياس.
4) أن التدريس قد يوجه نحو قصور العمليات، أو تجاه مظاهر القوة والضعف التي تظهر في القدرة.

ويركز هذا المدخل بطبيعة الحال على مجالات أكاديمية معينة كالقراءة مثلا، وغالبا ما يركز أخصائيو التشخيص والمعلمون على تحديد المشكلات التي تظهر في العمليات السيكولوجية الأساسية كالذاكرة السمعية، حيث يفترضون أن بإمكانهم معالجتها. فعلى سبيل المثال إذا ما واجهت الطالب صعوبة في القراءة فيجب أن يقوم أخصائي التشخيص بتقييم ما إذا كان الطالب يواجه مشكلات تتعلق بالذاكرة السمعية (أي تذكر الأشياء التي يسمعها)، أو ثبات الشكل (أي معرفة أن الصفات المميزة لشيء معين لا تتغير عندما يبدو بحجم مختلف وتوجه مختلف)، أو الغلق البصري visual closure (أي ادراك شيء معين بعد رؤية جزء منه فقط)، أو أي من المجالات العديدة المشابهة. وإذا ما كان الطالب يواجه مشكلة

في أي من هذه الأشياء، فإن المعلم يحاول أن يعالج ذلك، أو يقوم بتوفير تعليم معين يكون من شأنه أن يتجنب استخدام المجالات التي يبدى فيها ضعفاً.

إن المدخل التشخيصي العلاجي يتطلب معرفة بأفضل نظام للتعلم عند الطفل (سمعي، بصري، حركي)، ونمط التعلم الذي يفضله (لفظي، تتبعي... الخ)، على أية حال فإن الأبحاث لم تحدد بشكل قاطع بأن تدريب العمليات في حد ذاته له تأثير إيجابي فعال على اكتساب المهارات الأكاديمية. ونظراً للاقتناع بأن كلاً من العملية والنتاج متداخلان، تقترح مكارثي أن يقوم المعلم بتدريب العمليات من خلال المحتوى نفسه، على سبيل المثال، إذا كان الطفل يعاني من صعوبة في العمليات التذكرية السمعية ولا يعرف حقائق الجمع، يمكن محاولة تدريب وظيفة التذكر السمعي باستخدام الحقائق التي يتم تدريسها.

ولتوفير معالجة فعالة من خلال التدريس التشخيصي (نموذج التشخيص العلاجي)، من الضروري الإجابة على ثلاث تساؤلات رئيسة، وهي:

1) ما الواجب الذي لايستطيع الطفل أداؤه ؟.
2) ما العملية التي تمنع الطفل من القدرة على أداء الواجب التعليمي ؟.
3) ما أفضل طريقة تعلم للطفل ؟.

والإجابة عن كل سؤال من الأسئلة السابقة تتطلب تقييماً رسمياً بواسطة أحد الأخصائيين النفسيين مدرب على استخدام أدوات التقييم والتشخيص، أو تقييم غير رسمي يقوم به المعلم. وربما كان التقييم الذي يحمل فائدة وقيمة عالية هو ذلك الذي يجريه المعلم بما يوفر استبصاراً قيماً لمشكلة الطفل. ومن خلال ملاحظة أخطاء الطفل في اداء النشاطات تتوفر للمعلم دلالات عن نمط التعلم هذا التشخيص غير الرسمي عندها يُكوّن المعلم افتراضات معينة تصبح هي اطار التدريس التشخيصي.

هذا ويتضمن المدخل التشخيصي العلاجي أمرين مهمين بالنسبة لمستقبل صعوبات التعلم، وهما:

1. إنه يعطى الأمل في أن الاختبار الدقيق المناسب سوف يكشف عن صعوبات التعلم النوعية التي يعاني منها الطالب.
2. أنه يركز على تجهيز المعلومات، وهي تلك الاجراءات التي يتضمنها التفكير.

أساليب التدريس التشخيصي العلاجي:

1) التدريس.

2) الملاحظة والتسجيل لكل من.

- قدرات الطفل الجسمية على مواجهة متطلبات الواجب.
- اتجاه الطفل نحو الواجب ونحو الذات.
- ماذا يفعل الطفل (مدخله الى الواجب).
- كيف يفعل الطفل (نمط التعلم).
- كيف يحاول الطفل التعويض (القنوات المفضلة).
- أخطاء الطفل.

3) تغيير متطلبا الواجب - تحليل أخطاء الطفل.

- تحديد تهيؤ الطفل في علاقته بالخطوات المتتابعة في الواجب.
- سلسلة خطوات الواجب.
- تبسيط الواجب.

4) توفير الظروف والمواد المرتبطة بنمط التعلم المفضل عند الطفل ومعدله في الأداء.

- التركيز على قناة التعلم (إذا كانت سمعية، هل المكون الحركي ضروري؟ وإذا كانت بصرية، هل المكون السمعي ضروري؟ وهل من الضروري تضمين جميع قنوات التعلم؟).
- تبسيط الاستجابة.

5) إعادة التدريس للهدف المبسط وطبقاً للتحليل السابق.

6) تكييف الأساليب التدريسية وتحويل التركيز طبقاً للضرورة.

8- المدخل التقني.

تعرف التقنيات التعليمية على أنها: منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية، وتنفيذها وتقويمها، تبعاً لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيداً من الفاعلية،

ويتضمن المدخل التقني استخدام الحاسوب وشبكاته المحلية (LAN) والشبكات الواسعة (WAN) والانترنت، والشبكة العنكبوتية العالمية (WEB) وطرق المعلومات السريعة من أجل جمع المعلومات ونشرها، ومعالجتها، وتخزينها واسترجاعها.

وتأتى أهمية المدخل التقني في:

- تزويد المتعلم بخبرات تعليمية لغوية تتناسب واستعداداته وقدراته وميوله.
- إبقاء أثر التعلم، وجعله أكبر ثباتاً في ذهن المتعلم من أجل الاستفادة من هذه الخبرات اللغوية وتوظيفها في المواقف التعليمية والحياتية التي قد يتعرض لها في المستقبل تحقيقاً لوظيفة اللغة الاتصالية.
- إثارة اهتمام المتعلم، وجذب انتباهه وتركيزه تجاه المشكلات الدراسية والحياتية
- إكساب المتعلم المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) ومهارات النشاط العلمي، والتفاعل الاجتماعي، ومهارات التعلم الذاتي.
- الإسهام في تسلسل الأفكار والخبرات، وترابطها خلال المواقف التعليمية، بما يحقق وحدة اللغة وتكاملها.
- زيادة فاعلية المتعلم ونشاطه الذاتي، ودوره الإيجابي في العملية التعليمية.
- إثارة الحماس والدافعية لدى المتعلم نحو تعلم اللغة العربية، وإتقان مهاراتها، وتهيئة المناخ المناسب لتقصي المعلومات اللغوية الصحيحة، وتحري الدقة في الحصول على المعلومات.
- تحقيق الأهداف التربوية بشكل أيسر وأفضل، مع توفير الوقت والجهد.
- تنمية مهارات التعلم الأساسية للمتعلم، مثل: تنشيط الذاكرة، والرجوع إلى مصادر التعلم المطبوعة وغير المطبوعة.
- منح المتعلم الفرص الكافية من أجل الاستمرار في التدرب على استخدام تقنيات التعليم والانتقال من جزء إلى آخر، كما يتزود بنتيجة تعلمه أولاً بأول.
- مساعدة المتعلم في تنظيم أوقاته وتسجيل ملاحظاته، وترتيب أفكاره.

9- المدخل المنظومي:

يعتبر المدخل المنظومي من المداخل الحديثة التى يحاول الباحثون في التربية استخدامها، من أجل فهم الظواهر التربوية بأبعادها المتعددة المتداخلة، ويعتمد المدخل المنظومي على ما

يسمى بمفهوم النطاق أو النسق System، والذى يعني في جوهره مجموعة من الأشياء تجمعت مع بعضها في ميدان أو مجال معين، وتوجد فيما بينها علاقات متفاعلة تستهدف تحقيق أهداف معينة.

وظهر مصطلح المدخل المنظومي في أواخر القرن العشرين، كنتيجة لتفاعل وتداخل علوم مختلفة، مثل: علبم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو، وعلم الاعصاب، والدراسات التشريحية للمخ، وكتطبيق لعلم الإبستيمولوجيات (وهو العلم الذي يبحث في مبادىء المعرفة الانسانية وطبيعتها ومصدرها وقيمتها).

ويمكن النظر للمدخل المنظومى على أنه رؤية براحمانية وتوفيقة وأدائية، فهو براجماتي لأنه يعمل على تحقيق الأهداف الموضوعة مستغلا في ذلك كل الامكانيات المتاحة، وتوفيقي لاعتمادة على عدد من العلوم كعلم النفس وعلم الاعصاب وعلم الإبستيمولوجيا وغيرها، وأدائي لتركيزة على أداء المتعلمين وملاحظة التغيير في أدائهم الفعلى.

وترجع أهمية المدخل المنظومي في نظرته الشمولية للموقف أو المشكلة: مما يؤدي الى رفع كفاءة وتطوير العملية التعليمية بصورة منظومية شاملة.

ويرى (هولزمان) أنه " طريقة تحليلية للتخطيط تدرس العلاقات بين مكونات أي منظومة بهدف تحقيق الأهداف التي حددت مسبقا".

فالمدخل المنظومي ودوره في العملية التعليمية يعد مدخلا تدريسيا يأخذ بالفكر المنظومي والتخطيط المنهجى، ويعتمد على التخطيط المحكم الذي تتبع فية خطوات منطقية متسلسلة ويأخذ بعناصر الموقف التعليمي بشكل منظومي تتوافر فية علاقات التاثير والتأثر.

مميزات ومطالب الفرد في اطار المنظومة:-

- التفاعل الايجابي مع المؤسسات الأخرى، ودعم تقديمها والاسهام في اعادة تنظيمها.
- التوسم بالرؤية الكلية لـ "القضايا المجتمعة" دون اهمال التفاصيل.
- التخطيط المتسق مع الامكانات في حياتة الخاصة والعامة، مع التدرب على التوقع وتحسب ما قد يسبب مشكلات.

- الولاء الفعلي وابراز الانتماء في الفكر وفي السلوك.
- الاعتماد على التقنيات المتطورة في الكشف والتطبيق والمتابعة والتقويم.
- التنظيم يعنى تحسين مستوى الاداء ومعدلاتة واقرار أخلاقياتة ومبادىء تفعيلة في اطار يقبلة المجتمع المحيط.

مميزات استخدام المخل المنظومي في التدريس والتعليم:

ويهدف تطبيق المخل المنظومي وربطة بتطوير العملية التعليمية بداية من الاهداف وحتى التقويم والى اكساب الطلاب الفكر المنظومي وما يرتبط به من أهداف التعلم ذي المعنى والذى يترك في المتعلم أثرا باقيا يفيد في مواجهة مستجدات العصر وتحدياتة المتلاحقة.

فالمدخل المنظومي هو احدى الاستراتيجيات الجديدة التى عن طريقها يمكن اكساب المعارف بطريقة منظمة من حقائق ومفاهيم بينها علاقات متشابكة ومتناغمة، وبذلك يتعلمها الطلاب في سياق منظم وتستقر في بنيتهم المعرفية، ثم يتم استدعائها من خلال ايجاد العلاقات بينها مما يدعم عملية التعلم ويزيد من دافعيتهم للتعلم ويصبح التعليم ذا معنى، وعلية يمكن تحديد مميزات المدخل المنظومي في التدريس والتعلم فيما يلي:-

- يهتم التدريس المنظومى بالتعليم، وينظر الية على انه محور العملية التعليمية، حيث لا يسهم في حل احدى المشكلات التعليمية التى تتمثل في الاهتمام بالتعليم أكثر من الاهتمام بالتعلم، كما يسهم في أن يصبح للطالب فكرا منظوميا في المواقف الأخرى.
- يهدف الى تحسين عملية التدريس وتطويرها بما يحقق الاهداف المنشودة، وبذلك يسهم بفاعلية في معالجة القصور في التدريس المعتاد.
- تنمية الاسلوب العلمي في التفكير.

- الاسهام في حل بعض المشكلات، مثل تنمية التفكير الابتكاري وتنمية المهارات المتنوعة والتى من بلينها المهارات اليدوية، فقد اشارت احدى الدراسات الى فعالية استخدام استراتيجيات حل المشكلات والاكتشاف الابتكارى في تحصيل مادة الاحياء لتنمية القدرات والمشاعر الابتكارية طبقا لاختيارات وليامز لطلاب الصف الثاني الثانوي العام.

- تحقيق الجودة الشاملة للتعليم والتي تهتم بمدخلات العملية التعليمية والعمليات التي تقوم عليها للوصول الى مخرجات تعليمية مناسبة.
- جميع مكونات المنهج ترتبط مع بعضها فيما يشبة الاعتماد المتبادل، أى ترتبط بعلاقات تداخلية تبادلية.
- تخفيض احتمالية فقدان او نسيان المادة المتعلمة الجديدة عن طريق اشتقاق ارتباطات بينها وبين غيرها من الأفكار والمعلومات داخل البناء المعرفي للمتعلم.
- يسهم التدريس المنظومي في وضع استراتيجية تدريسية تخضع للتقويم المستمر، تستهدف تنظيم عمليات تصميم التدريس بصورة منظمة تعمل على نحو متوافق ومتفاعل ومتناغم لتحقيق أهداف المنظومة.
- يسهم في رفع كفاءة التعليم والتعلم في العديد من فروع المعرفة.

10- مدخل العمليات العقلية.

وهو مدخل يهتم بالعمليات العقلية، أو ما يتم تنفيذه وهو الاهتمام بما يتطلبه من أنشطة عقلية، وله أهميته في جميع المواد الدراسية خاصة اللغة والعلوم، فهناك: عمليات الكتابة، وعمليات القراءة، وعمليات التحدث، وعمليات الاستماع، وعمليات العلم.

مهارات العمليات الأساسية:

1- الملاحظة: استخدام الحواس لجمع المعلومات عن الأشياء أو الأحداث.

مثال: حين تدعو إحدى المعلمات فصلها لكي يلاحظ الأسماك داخل حوض السمك الزجاجي الموجود بالفصل فإنها ترشدهم من خلال طرح أسئلة كالآتي:

- أي الأسماك يبدو أنها تقضي معظم الوقت في قاع الحوض؟

2- المقارنة: البحث عن أوجه الشبه والاختلاف في الأشياء الحقيقية.

مثال: أن تجعل المعلمة الأطفال يقارنون أوجه الشبه والاختلاف بين نوعين من الحيوانات؟

3- التصنيف: تجميع الأشياء وفصلها وفقا لخصائصها.

مثال: الحجم، الشكل، اللون، الاستخدام وما إلى ذلك. مثال: أن يصنف الأطفال مجموعه الأزارير على حسب شكلها ولونها.

4- القياس: الوصف الكمي الذي يعبر عنه من يلاحظ ملاحظه أما مباشره أو غير مباشره باستخدام وحدات قياسيه.

مثال: إحضار كتابين إحداهما خفيف والآخر ثقيل سؤال الطفل أي الكتابين في اعتقادك أثقل؟ وكيف يمكنك التأكد؟

5- التعبير عن النتائج: التعبير عن النتائج والاتجاهات والوصف الشفوي أو المكتوب أو في صور ماديه أخرى، مثل: الرسوم، الخرائط، الرسوم البيانية، الجرائد حتى يتمكن الآخرون من فهم ما الذي يقصده الفرد.

مهارات العمليات الوسطى:

6- الاستدلال: التي ترتكز على الملاحظات ولكنها تعطي معاني ابعد حول الموقف مما يمكن ملاحظته بصوره مباشره، وحين يقوم الأطفال بالاستدلال فإنهم يتعرفون على الأنماط ويتوقعون أن تظهر هذه الأنماط في ظروف مماثله.

مثال: حين ننظر من النافذة ونرى أوراق الشجر تتحرك فإننا نستدل على أن الرياح تهب أي أننا لم نختبر وجود الرياح بصوره مباشره لأننا لسنا في الخلاء ولكن ارتكاز على ملاحظتنا ومن خلال المعرفة المسبقة والخبرة نعرف أن الرياح تهب.

7- التنبؤ: عمل تخمينات منطقيه ارتكازا على الملاحظة والمعرفة المسبقة.

مهارات العمليات المتقدمة:

8- فرض الفروض: صياغة عبارات استنادا إلى الملاحظات يمكن التحقق منها من خلال التجربة ومن أمثله الفرض الشائعة:" إذا ما وضع الماء في الثلاجة وترك طوال الليل فانه سوف يتجمد".

9- تحديد وضبط المتغيرات: تحديد أي المتغيرات التي تواجهنا يجب دراستها أو ضبطها لكي نحصل على تجربه مضبوطة علميا.

مثال: لكي نعرف إذا ما كان النبات ينمو في الظلام فإننا قد نرغب أيضا في دراسة إنبات النبات في الضوء أو غيابه على نمو النبات. (جامعة الملك سعود: كلية التربية)

وقد تتعدد تعريفات عمليات العلم فهي "مجموعة من القدرات والمهارات العلمية والعملية اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير بشكل صحيح"، كما "تلك العمليات التي يجريها الباحثون بغرض الوصول إلى معرفة علمية جديدة، وهذه العمليات هي أنشطة وعمليات عقلية يمارسها الفرد عند إجراء أية محاولة لدراسة مشكلة من المشكلات العلمية في الطبيعة".

وتتميز عمليات العلم بمجموعة من الخصائص يمكن إيجازها كما يلي:

- تتضمن مهارات عقلية محددة، يستخدمها العلماء والأفراد والتلاميذ، لفهم الظواهر الكونية المحيطة بهم.
- سلوك مكتسب، أي يمكن تعلمها والتدريب عليها.
- يمكن تعميمها ونقلها إلى الجوانب الحياتية الأخرى، إذ إن العديد من مشكلات الحياة يمكن تحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها عند تطبيق عمليات العلم.
- يعتمد اكتسابها على الأنشطة العلمية.
- يمكن أن يظهر تأثيرها على فترات طويلة.

وتنقسم عمليات العلم إلى قسمين: عمليات العلم الأساسية وهي تلك العمليات البسيطة النسبية وتأتي في قاعدة هرم العمليات العلمية، ويتم تدريسها في المرحلة الأساسية الدنيا ومنها الملاحظة، والاستدلال، والتصنيف، والتنبؤ، والاستنتاج، واستخدام الأرقام؛ وعمليات العلم التكاملية وهي أعلى مستوى من عمليات العلم الأساسية وبالتالي تكون في قمة هرم تعلم العمليات الأساسية ويتم تدريسها في المرحلة المتوسطة والثانوية، ومنها التفسير، وضبط المتغيرات، وفرض الفروض.

12- مدخل القراءة والكتابة: تشمل عمليات الكتابة:

أولاً: مرحلة ما قبل الكتابة "التخطيط":

وهي مرحلة مهمة يعتمد عليها نجاح أو فشل سائر إجراءات الكتابة وعملياتها، وتبدأ باختيار موضوع أو فكرة التعبير الكتابي، وتحديد الهدف من عمليات الكتابة، وتحديد المصادر والبيانات والمعلومات، فهي إعداد خطة، وتحديد الإطار العام للكتابة وإهمال

التلاميذ لمرحلة ما قبل الكتابة ومهاراتها، و إهمال مهارات هذه المرحلة يؤدي إلى الكثير من صعوبات التعبير الكتابى منها: صعوبة تحديد الهدف من الكتابة "إقناع، أو طلب، أو تهنئة، أو وصف"، والتداخل في تحديد مجال الكتابة المناسب للموضوع: "مقال، وقصة، رسالة، برقية".

ثانيا: مرحلة الكتابة المبدئية (المسودة):

وتتحول فيها خطة الكتابة إلى كتابة فعلية، وتتحول الملاحظات والإطار العام للكتابة إلى فقرات وجمل، مع مراعاة الخصائص الأسلوبية للكتابة العربية من حيث الشكل والمضمون، وهذه الكتابة أولية قابلة للتعديل وفقًا للمراجعة والتمحيص، وإهمال التلاميذ لمهارات الكتابة المبدئية (المسودة) يؤدي إلى الكثير من صعوبات التعبير الكتابي منها: ركاكة أسلوب المقدمة، وشدة قصر المقدمة، وضعف إبراز أهمية الموضوع.

ثالثاً: مرحلة المراجعة والتمحيص والتعديل:

والمقصود بها القراءة الواعية من التلميذ لما كتبه بنفسه أو لما كتبه زميله، وهذه القراءة الواعية تتضمن تعرف الجوانب الإيجابية لما كتبه وكذلك الجوانب السلبية، وتتم هذه القراءة الواعية في ضوء مجموعة من معايير جودة التعبير الكتابي الخاصة بالشكل والمضمون يحددها المعلم، للتوصل إلى كتابة جيدة، وإهمال التلاميذ للمراجعة والتعديل والتمحيص يؤدي إلى الصعوبات التالية: كتابة الموضوع في فقرة واحدة، و كثرة الأخطاء النحوية والأسلوبية، وإهمال استخدام علامات الترقيم.

رابعًا: مرحلة الكتابة النهائية:

وتتم في ضوء المرحلة السابقة في ضوء ما قام به التلميذ من مراجعات متتالية تتبين فيها الجوانب الإيجابية في كتابيه حيث يبقى عليها، ويعيد كتابة ما أخطأ فيه في المرحلة السابقة، وتتكرر نفس الصعوبات التي يقع التلاميذ فيها في هذه المرحلة مع الصعوبات التي يقع فيها التلاميذ في المرحلة السابقة من: تكرار الأفكار وعدم تنوعها، و غموض الأفكار وعدم وضوحها، وتعارض الأفكار منطقياً مع بعضها.

خامسًا: مرحلة التقويم:

ويتم فيها تقويم الموضوعات في ضوء عمليات الكتابة، وتتعدد أساليب التقويم ومنها: اختبار التعبير الكتابي، واستخدام الحافظات، واختبار الكتابة الحرة، وتقويم القرين، وإهمال التلاميذ لأساليب التقويم يؤدي إلى الصعوبات التالية: عدم تحديد معيار محدد لتقويم الموضوع الذي كتبه زميله، وضعف القدرة على إعداد حافظة لتقويم الكتابة، و ضعف استخدام التقديرات الكمية أو الكيفية في التقويم.

سادسًا: مرحلة النشر:

ويقصد بها القدرة على نشر الموضوع التعبيري وعرضه أمام زملائه أو معلميه كتابةً. ومن الصعوبات التي تواجه التلاميذ في هذه المرحلة: ضعف القدرة على كتابة الموضوع الكتابي في صحيفة حائطية أو مجلة مدرسية.

13- المدخل التكاملي.

يعد المدخل التكاملي تنظيما منهجيا واستراتيجية في التدريس يصلح بشكل كبير للتعلم في مرحلة التعليم الاساسي ولا سيما في صفوفها الاولى، حيث يقوم هذا المدخل على التكامل بين فروع المعرفة ومجالاتها المختلفة، وذلك لأن الحياة تتسم بالتكامل في كل مظاهرها، ومن المعروف أن المتعلم يولد متكاملا ويظل كذلك الى أن يتعرض الى عوامل بيئية تخل تكامله وتنقص درجته، وتكامل المعلم امر حيوي، وعليه فإن المشكلة ليست في خلق التكامل في المتعلم ولكن في كيفية المحافظة عليه ودعمه واستمراره.

وفي ضوء ذلك اصبح من اهم اهداف التربية ان تعمل على اعداد المتعلم اعدادا متكاملا حتى يستطيع مواجهة مشكلات الحياة بطريقة فاعلة، لهذا بادرت العديد من دول العالم المتقدم الى الاخذ بالمنحى التكاملي في بناء البرامج التعليمية ايمانا منها بقيمة هذا الاسلوب وجدواه الذي يعتبر وسيلة التربية واداتها الفعالة في تنمية مواردها البشرية.

ويقصد بالتكامل هو جمع الاجزاء التي يلائم بعضها الاخر في اطار متكامل، وعليه فإن تكامل المنهج يعني: تجميع المعارف والمهارات وجميع جوانب التعلم في مجالات المعرفة المختلفة وذلك بهدف اكتشاف موضوع او مجال او قضية ملائمة للتعلم.

اهمية المنحى التكاملي:

1- وضع الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، أصبح غير مرغوب فيه في عصر تداخلت فيه افاق الثقافة العامة اذ يبدو من المستحيل في ظل التسلسل الهرمي للتعليم عزل اي فرع من فروع العلم عن النظام الكلي للمعرفة العلمية.

2- التكامل يعين المتعلم على تبين العلاقات المتداخلة بين المواد الدراسية، كما يعينه على استخدام انواع المعلومات المختلفة في حل مشكلاته.

3- يحول المنحى النظامي دون تكرار المواد التعليمية في المقرر الدراسي.

4- يمكن للمناهج المتكاملة ان تعطي نظرة اكثر اكتمالا وتحولا لطبيعة المعرفة والتكامل يؤكد على وحدة المعرفة.

5- تنطلق المناهج المتكاملة من ضرورة استفادة الطلاب من البيئة المحلية، حيث يستفيدون منها في تطوير افكارهم واستنتاجاتهم.

6- يلبي التكامل في المناهج خصائص الطلاب النسبية وحاجاتهم الخاصة من خلال حاجتهم لاكتشاف الخبرات الجديدة وقدرتهم على التدرج من مفاهيم بسيطة الى مفاهيم مركبة وضرورة مراعاة الفروق الفردية بينهم.

7- الخبرة المتكاملة تندمج في تيار الخبرة الانسانية للفرد لتصبح جزءا لا يتجزأ منه وهي تعتمد على ذكاء الفرد وتفكيره للربط بين اجزائه المختلفة.

8- يدرس المتعلم المناهج المتكاملة ويتقبلها بايجابية.

9- يواجه المتعلم المشكلات في حياته داخل المدرسة وخارجها، ويحتاج الى حل هذه المشكلات الى تضافر جهود اكثر من مادة علمية، وهنا تبرز اهمية المناهج المتكاملة اذ تكون أكثر واقعية وارتباطا بالحياة.

10- المناهج المتكاملة تعمل على رفع المستوى العلمي للمعلمين، اذ يجد المعلم نفسه مضطرا إلى أن يطور نفسه ليكون على مستوى جيد في كافة التخصصات التي يشملها المنهج.

خصائص المنحى التكاملي:

1- الخبرة التربوية.

2- الممارسة والتطبيق.

3- تعلم ذاتي.
4- المعرفة المتكاملة.
5- تنوع مصادر التعلم.
6- تعلم مدى الحياة.
7- تكامل شخصية المتعلم.
8- العمل الجماعي.

مكونات النموذج التكاملي:

- الاهداف التعليمية.
- مقدمة الوحدة.
- المحتوى التعليمي.
- الخبرات التعليمية.
- مصادر التعلم.
- طرق التدريس.
- اساليب التقويم.

- **معايير المنحى التكاملي في الكتاب المدرسي:**

اولا: معايير خاصة بالاهداف التعليمية:

1- تتفق مع الاهداف التعليمية العامة المنبثقة من فلسفة التربية في الدولة.
2- تركز على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم عقليا ووجدانيا ومهاريا واجتماعيا.
3- توازن وبشكل متكامل بين العمليات العقلية (التذكر والفهم والاستيعاب والتحليل والتركيب والتقويم).
4- تلائم مستوى الطلبة وتراعي حاجاتهم وميولهم والفروق الفردية بينهم.
5- تؤكد القيم والاتجاهات السائدة في المجتمع.
6- شاملة لجوانب المحتوى المعرفية والانفعالية والحس حركية والنتاجات المراد تعلمها بشكل متوازن.

7- تعزز الترابط بين المتعلم وتراث امته وحضارتها والامم الاخرى.

8- تؤكد التكامل بين المحتوى والانشطة وتتيح للطلبة تطبيق المهارات المرتبطة بالمحتوى.

9- تساعد على استخدام الاسلوب التكاملي في تنمية التفكير الناقد والابداعي والمنحى العملي التطبيقي.

10- تراعي التكامل والترابط بين المنهاج الدراسي والمباحث الدراسية الاخرى كاللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الفنية وغيرها.

11- تؤكد التكامل والتداخل وابراز العلاقات بين المعرفة ومشكلات البيئة.

12- تؤكد تكامل مكونات المعرفة (حقائق، مفاهيم، تعميميات، مبادئ، نظريات، رموز).

ثانيا: معايير خاصة بالمحتوى:

1- يساعد على تحقيق الاهداف التعليمية.

2- يرتبط بحاجات الطلبة وحاجات المجتمع.

3- يكامل بين الاساسين السيكولوجي والمنطقي في تنظيمه.

4- يراعي تسلسل المعلومات وترابطها بشكل متكامل.

4- يستخدم تعابير مناسبة.

5- يخلو من الحشو والتكرار.

6- يسهم في توجيه الطلبة للقيام بأنشطة واكتساب خبرات متكاملة تساعدهم في حل المشكلات.

7- يؤكد قابلية التعلم.

ثالثا: معايير خاصة بالانشطة ومصادر التعلم وطرق التدريس:

1- تقوم على استراتيجية متكاملة (انشطة تمهيدية، تطويرية بنائية، انشطة ختامية) تعالج المادة التعليمية في كليات ذات معنى بين فروع العلوم والمعرفة ذات الارتباط بموضوع الدراسة.

2- تربط بن المادة العلمية وبيئة المتعلم بشكل متكامل.

3- تحفز الطلبة على التفكير الناقد والابداعي بشكل تكاملي.

4- تتصف بالشمولية والواقعية والتنوع وقابلية التنفيذ.

5- تشجع البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي.

6- تؤكد على الاستمرارية والتتابع والتكامل في عرض الخبرات التعليمية.

7- تراعي التكامل بين الاهداف التعليمية والمحتوى والانشطة والتقويم.

8- تشجع المتعلم على المشاركة الفردية والجماعية.

9- تعمل على اثارة الدافعية.

10- تربط بين النظرية والممارسة .

رابعا: معايير خاصة بالتقويم:

1- يساعد على التعلم الذاتي.

2- يؤكد التكامل بين العمليات العقلية (الفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم).

3- يتوافر فيه وبشكل شمولي ومتكامل معايير الصدق والثبات والتوازن والموضوعية والاستمرارية.

4- يؤكد الفروق الفردية وتحقيق الذات.

5- يؤكد التكامل بين التقويم التكويني والتقويم الختامي والتغذية الراجعة.

6- يعمل على اثارة الدافعية.

7- يعمل على تخفيض مستويات القلق عند الطلبة.

8 - يؤكد مهارات التفكير الناقد والابداعي وحل المشكلات.

9- يتصف بالشمولية والتكامل لمحتوى فروع المعرفة ذات العلاقة بالدراسة.

10- يتصل مع المعرفة المكونة للمحتوى وما فيها من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات وما بينها من علاقات متداخلة.

11- يؤكد وبشكل تكاملي على جوانب النمو المختلفة وبناء الشخصية المتكاملة للمتعلم.

5

الفصل الخامس

الأنشطة التعليمية

تعتبر الأنشطة التعليمية جزء من منهج المدرسة الحديثة، فهو يساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التنمية المستدامة، كما أن الطلاب الذين يشاركون في الأنشطة لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمي وهم يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة، كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم.

والجدير بالذكر أن الأنشطة التعليمية ليست مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى بل يتخلل كل المواد الدراسية، وهو جزء مهم من المنهج المدرسي بمعناه الواسع الذي لا يقتصر على المعلومات والمعارف التي يقدمها الكتاب المدرسي، حيث إن المنهج بمفهومه الواسع يقوم على أساس نشاط التلاميذ وإيجابياتهم و مشاركتهم في مختلف الأمور المرتبطة بالتربية والتعليم.

فالحركة والنشاط من أهم الخصائص التي تميز الطلاب وتجعلهم يشتركون في بعض الأنشطة التي يغلب عليها الحركة كالنشاط الرياضي، ومن هنا تبرز أهمية تنويع النشاط ليلبي احتياجات التلاميذ ويحدد ميولهم ويبرز قدراتهم ويوجهها ويصقلها لتحقيق الأهداف المنشودة، ذلك لأن المادة الدراسية لا تكفي لتزويد الطلاب بالمهارات و الخبرات الفردية والاجتماعية التي يحتاجونها في حياتهم اليومية ولهذا كان النشاط الطلابي مساعداً للمقررات الدراسية على تحقيق الأهداف التربوية، والنشاط خارج الفصل الدراسي لا يقل أهمية عما يحدث في الفصل.

وجميع أوجه النشاطات الطلابية ليست بالشيء الجديد، فهي قديمة قدم المدارس ذاتها، حيث نلاحظ من الناحية التاريخية أن تلك الأنشطة كانت تمارس كجزء أساسي من المناهج التعليمية في المدارس الإغريقية والرومانية. حيث إشتهرت المدارس الإغريقية/اليونانية بالألعاب الرياضية المختلفة، وكذلك بأنواع متعددة من الفنون كالموسيقى والخطابة والتمثيل...إلخ. كما أن العرب قبل وبعد الإسلام إهتموا بالعديد من النشاطات والألعاب، حتى إن بعض المفكرين (كالإمام الغزالي) أكدوا على أهمية إعطاء النشء الفرصة لممارسة العديد من النشاطات بعد الإنتهاء من التعليم.

فالنشاط المدرسي قديم قدم التعليم حتى في الفترة التي لم يراعي المنهج فيها ميول التلاميذ ولا يعبأ بحاجاتهم ولايلتفت إلى اهتماماتهم، فهو ليس نتاجاً لخبرة المتعلم وإنما تنظيم قائم على تطورالعلوم، وعليه نادت فئة من المربين التربويين بمنهج النشاط، مما أدى إلى صراع بين مؤيديه ومؤيدي منهج المادة الدراسية، واستمر هذا النزاع حتى أصدر جون ديوي كتابه " الطفل والمنهج " والذي من خلاله برهن على خطأ طرفي الصراع (لأن أنصار منهج المادة التقليدي أغفلوا حاجات الطفل الطبيعية وقدموا ما يرونه مناسباً من وجهة نظرهم، في حين أسرف مؤيدو منهج النشاط في الاهتمام بالقدرات الذاتيه التلقائية للطفل وأهملوا دور النمذجة السلوكية وما يمكن أن يستفيده الطفل من خبرات ومشاركات الآخرين).

والملاحظ أن وجهتي النظر غير متعارضتين وإنما متكاملتين حيت تضعا في الإعتباركلاً من الطفل والخبرة، وعليه اتخذ منهج النشاط مجالين أحدهما قائم على ميول التلاميذ والآخر قائم على المواقف الإجتماعية.

1- منهج النشاط القائم على ميول التلاميذ:

يركز على نشاط التلاميذ الذاتي ويصدر عن حاجه يشعر بها المتعلم، ولكنه لا يهمل الموادالدراسية، ولكن يؤكد على ان يكون تعلمها مرتبطاً بألوان النشاط المختلفه والذي يحقق مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث يحصلها التلاميذ متى احتاجوا إليه، ومن أهم خصائصه:

- لا يوضع مسبقاً وإنما يستند على ميول التلاميذ وحاجاتهم التي تحدد محتوى المنهج.
- المعلم والتلاميذ يقومون بتخطيط وتنفيذ وتقويم البرنامج وأوجه النشاط.
- وظيفة المعلم تتمثل في التوجيه والإرشاد.
- المواد الدراسية لا تعتمد على الحفظ والاستذكار، وإنما عن طريق ارتباطها بألوان النشاط.
- اكتساب المعلومات يتم عن طريق الخبرة والنشاط.
- تستبدل الدروس الإلقائية التقليدية بالرحلات وورش العمل والقراءة وإجراء البحوث... الخ.

ومن أهم عيوبه:

- المبالغة في تركيز العملية التعليمية حول التلميذ نفسه على حساب القيم الاجتماعية والثقافية.
- الاهتمام بحاجات التلاميذ على حساب حاجات الجماعة.
- يعمل على تفريد العملية التربوية بدلا من كونها عامة وجماعية.
- يحتاج إلى معلم متميز ومؤهل للتعامل مع مجالات النشاط وملماً بخصائص النمو ومتطلباتها.

2- منهج النشاط القائم على المواقف الاجتماعية:

ظهر هذا النوع من منهج النشاط كردة فعل للمنهج المتمركز حول التلاميذ، وذلك إنطلاقاً من فكرة أن المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لصالح المجتمع الذي يحدد بدوره مستقبله، من خلال ما تقدمه المدرسة لتلاميذها من خبرات تمكنهم من القيام بمسؤلياتهم للنهوض بالمجتمع، وهذا يتطلب أن يكون المنهج المدرسي ذو صبغة اجتماعية. وفيه يقوم المعلم بإعداد أوجه النشاط المختلفة التي تتصل بالموضوعات المطلوبة وإثارة ميول واهتمامات التلاميذ لدراسة الموضوع ويتم توزيع النشاطات على التلاميذ والتي تؤدي إلى جمع المعلومات المساعدة على توضيح وتفسير الموضوع ليتم استيعابه، ومن أهم مميزاته:

- يحقق الوظيفة الاجتماعية للتربية.
- المتعلم يصبح اكثر إيجابية في عملية التعلم.
- يساعدعلى تكامل الخبرات التعليمية من خلال تنظيمه للمعارف والمعلومات حول المواقف الاجتماعية.
- المواد الدراسية وسيلة يلجأ إليها التلاميذ للحصول على المعلومات التي يحتاجون إليها في أثناء دراستهم.
- يقوم على مواقف اجتماعية تمد التلاميذ بخبرات تعليمية تتصل بحياتهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه.

مفهوم الأنشطة التعليمية:

هناك تعدد وتنوع في تعريفات الأنشطة التعليمية، ومن هذه التعريفات:

النشاط التعليمي هو "وسيلة وحافز لإثراء المنهج، وإضفاء الحيوية عليه. وذلك عن طريق تعامل التلاميذ مع البيئة إدراكهم لمكوناتها المختلفة من طبيعة إلى مصادر إنسانية ومادية، بهدف اكتسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم و قيمهم بطريقة مباشرة".

النشاط التعليمي:"هو جميع الجهود التي يقوم بها التلميذ وفق برنامج معين و وفق ميولهم و استعداداتهم وقدراتهم داخل الفصل أو خارجه تحت إشراف المعلمين. ويخدم المقررات المدرسية، ويحقق أهدافا تربوية، في ضوء الإمكانات المتاحة، ويعتبر جزءا من تقويم العملية التعليمية".

فهي مجمل البرامج والأنشطة التي يمارسها الطلاب داخل المدرسة أو خارجها وفقا لميولهم و استعداداتهم و قدراتهم، وحسب الإمكانات المتاحة لهم، والتي تكون مرتبطة ارتباطا مباشرا أو غير مباشر، وتتم تحت إشراف المدرسة سعيا لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وهناك نوعان من الأنشطة التعليمية:

- أنشطة منهجية ترتبط بالمقرر الدراسي والمحتوى العلمي المقدم للطلاب.
- أنشطة لامنهجية ترتبط بهوايات الطلاب، وينفذونها داخل المدرسة أو خارجها وليس في حصة التعلم.

أهمية الأنشطة التعليمية:

لا أحد ينكر أهمية النشاط لكونه يمثل أحد المحاور المهمة لتحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية العامة، وذلك من خلال تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية وتنمية وتحقيق ميول ورغبات الطلاب وإثرائهم بالقيم السامية والنبيلة وبالإتجاهات المرغوبة بما يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم خلال المراحل التعليمية المختلفة. فالمؤسسات التربوية من خلال ما تقدمه من خبرات وفعاليات يتوجب عليها الإهتمام الشامل بالتلاميذ في كل ما يحقق التفاعل بين التعليم الناتج عن المنهج المدرسي وحياة المتعلمين،

وهذا يتحقق من خلال الاهتمام بالجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية والبدنية التي توفر خبرات تتناسب مع ما يحتاجه المتعلمين في حياتهم اليومية. فالمنهج المدرسي بمفهومه الحديث يهتم بجميع الأنشطة والخبرات التي تقدم للتلاميذ تحت إشراف تربوي سواء كانت داخل المدرسة أم خارجها بما يحقق النمو الشامل للمتعلمين بما يتناسب مع مراحل النمو المختلفه، مع مراعاة الميول والاهتمامات والفروق الفردية بين المتعلمين.

مبررات تفعيل النشاط الطلابي في المدارس:

1- النشاط الطلابي عنصر مكمل للمنهج الدراسي بمفهومة الواسع، وبدون الاهتمام به لا تكتمل العملية التربوية.

2- تتآزر الأنشطة المدرسية مع الجانب الدراسي البحت لتكون معه شخصية متكاملة متوازنة، وهي تهتم بالتربية خارج الفصل في الغالب (لكن داخل حدود المنهج بمفهومه العام)، ولتحقيق هذا الهدف فإنه يمكن للمعلم النشط أن يوظف برامج النشاط لخدمة مادته العلمية فيؤثر في شخصية الطالب تأثيراً أبلغ من مجرد التوجيه المباشر أو حقن المعلومات والمعارف وحشوها في ذهن الطالب مجردة عن التطبيق والممارسة.

3- نستطيع أن نوظف الأنشطة المدرسية ونستثمرها بقدر طاقة الإنسان على العطاء، وبقدر ما يحصل الإنسان على محركات وتشجيع ودعم بقدر ما يقبل على الأنشطة ويتحسن مستواه وترتفع كفاءته، ولو أُحسن تخطيط الأنشطة وتنفيذها لتحولت طاقات مهدرة وسلبية إلى فاعلة وإيجابية.

4- النشاط المدرسي هو المتنفس الحقيقي الذي يجد فيه الطلبه والطالبات مساحةً وافره من الحُريه التي يعبرون من خلالها عن مكنونات نفوسهم ويبثون من خلالها ما يختلج بذاتهم و ينتج عن ذلك كُله إفراز كميةً هائلةً من الإبداعات والمواهب لدى هؤلاء الطلبه والطالبات.

أهمية النشاط المدرسي:

يحظى النشاط المدرسي بأهمية كبيرة نظراً لإسهامه في تقديم مخرجات متكاملة وتتمثل هذه الأهمية فيما يلي:

- تعويد التلاميذ على ممارسة الديمقراطية للحياة التي يعيش فيها وذلك باشتراكهم في تحملهم لبعض المسؤوليات.
- إعداد الطلاب للمواطنة السليمة الصحيحة وذلك بتعريفهم واجباتهم ومسؤولياتهم في الأعمال المدرسية المختلفة.
- تنمية سمة القيادة لدى الطلاب، وذلك بأن يقود الطالب زملائه في نواحي ويتبعهم في نواحى أخرى.
- إعداد الطلاب للحياة الاجتماعية حتى تسود روح الأخوة بين الجميع، وذلك بأن ننمي قدراتهم ومواهبهم ونعلمه أساليب الحياة الاجتماعية.
- يسهم في التكوين المتكامل لشخصية التلميذ.
- إستثمار طاقات الطلاب بما يعود عليهم وعلى المجتمع بالنفع.
- تأكيد الأسلوب الديمقراطي في نفوس الطلاب.
- تحقيق العديد من الأهداف بعضها خلقي ونفسي وصحي وإجتماعي وإقتصادي.
- مساعدة الطلاب استخدام أوقات الفراغ وذلك بأن يفرقوا بين أنواع النشاط الذي لا يساعد على النمو والذي ينمي حياتهم.
- مساعدة الطلاب على تعرف إمكانياتهم المهنية وذلك في أثناء اختيارهم لجماعة الأنشطة.
- مساعدة الطلاب تحسين المستوى الخلقى للطلاب، وذلك عن طريق العلاقات الطيبة والخلق الرياضي الذي يتحلى به الطلاب.
- يساهم النشاط الطلابي في تنمية الخلق الحسن والمعاملة الطيبة والسلوك المستقيم لدى الطالب، ويساهم كذلك في تعديل السلوك غير السوي وتطبيق بعض القيم والأخلاق الإسلامية،مثل حب الآخرين والنظافة، والتعارف والإيثار، واحترام أصحاب الفضل،وغير ذلك من الأخلاق الإسلامية الحميدة، ويساهم كذلك في تنمية اتجاهات مرغوب فيها، مثل اعتزاز الطالب بدينه وقادته.
- يساهم النشاط الطلابي في كشف الميول والمواهب والقدرات لدى الطلاب ويعمل على تنميتها بالشكل الإيجابي الصحيح، مما يكون له الأثر في توجيه الطالب التعليمي والمهني الصحيحين.

- يساهم النشاط الطلابي في توثيق الصلة بين الطالب وزملائه من جهة وبينه وبين معلميه وإدارة المدرسة والأسرة والمجتمع من جهة أخرى.
- النشاط الطلابي يهيئ للتلاميذ مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة، إن لم تكن مماثلة لها، مما يترتب عليه سهولة استفادة الطالب مما تعلم عن طريق المدرسة في المجتمع الخارجي، وانتقال اثر ما تعلمه إلى حياته المستقبلية.
- يعزز النشاط الطلابي في الطالب جانب الاستقلال والثقة بالنفس والاعتماد عليها وتحمل المسؤولية من خلال اشتراك الطالب في اختيار الأنشطة والتخطيط لها وتقويمها.
- يسهم النشاط الطلابي في رفع المستوى الصحي عند الطلاب من خلال الأنشطة الرياضية، والكشفية، وجمعيات العلوم، وجمعية الهلال الأحمر والمحاضرات والندوات الصحية وغير ذلك.
- يلبي النشاط الطلابي الحاجات الاجتماعية والنفسية لدى الطالب كالحاجة إلى الانتماء الاجتماعي والصداقة وتحقيق الذات والتقدير، مساعدة الطالب على التخلص من بعض ما يعانيه من مشكلات كالقلق والاضطراب والانعزال.
- النشاط يثير استعداد الطلاب للتعلم، ويجعلهم اكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية والتفاعل مع ما تقدمه المدرسة لهم.

أنواع النشاط المدرسي

1- النشاط التوجيهى: وهو التوجيه الشخصي والإجتماعي والتربوي والحرفي، مثل جماعات الفصول، ففي جماعات الفصول يتم توجيه الطلاب المستجدين وتعريفهم بالمدرسة وإشراكهم في النشاطات المختلفة.
2- مجالس الطلبة: تسهم هذه الجماعة إشتراك الطلاب لإدارة برامج المدرسة وأهم أهدافها تنمية روح المسؤولية والإبتكار والقيادة.
3- النشاط الصحفي: تهدف هذه الجماعة إلى تعليم الطلاب شراء الصحف وقراءتها قراءة واعية وتفسير المعلومات والتعبير عن آرائهم وتنمية الصفات الشخصية والخلقية.

4- النشاط الرياضي: وينقسم إلى قسمين الفرق الرياضية التي تعمل في المدرسة الفرق الرياضية التي تجرى مباريات بين المدارس

5- النوادي المدرسية: تهدف هذه الجماعة إلى تهيئة الفرصة لتعبير الطلاب عن ميولهم ومساعدة الطلاب في الانتفاع بوقت فراغهم واكتشاف الميول المهنية عندهم وتتنوع هذه النوادى لتشمل جماعات اللغات - الاقتصاد المنزلي - الخدمات - نوادي الهوايات.

6- النشاط التمثيلي: وتهدف هذه الجماعة إلى تشجيع الطلاب على القراءة والتعبير عن أنفسهم وكتابة الروايات والنشاط الجدلي والتفكير المنطقي والكلمات وتمثيل الأدوار.

دور المعلم في تنمية أنشطة الطلاب:

يخطئ المعلم لو تصور أن مسؤوليته تنحصر في العمل داخل الفصل الدراسي، ذلك لأن كثير من أهداف المنهج الدراسي والتي يسعى إلى تحقيقها تتحقق من خلال الأنشطة التي يمارسها الطلاب في المدرسة وخارج الصف الدراسي.

فللمعلم دور كبير في الأنشطة التعليمية، فالمعلم لديه معرفة بالوسائل التي تؤدي إلى إنجاز الأنشطة، ولديه أيضاً دراية بالتلميذ وكيفية توجيهه للوجهات التي تصل به إلى تحقيق الأغراض المطلوبة، ولكي يحقق المعلم هذا الدور لابد أن يداوم على دراسة وسائله ونقدها والبحث فيها وتعديل عناصرها، وعليه أن يسترشد بدليل للمناشط يعرفه بكل جديد من المناشط وبأهدافها ووسائل تحقيقها، وبالصفات التي يجب أن يتحلى بها، والتي تيسر له التفاعل مع تلاميذه، وتأكيد علاقات سليمة بين التلاميذ بعضهم البعض وبالجماعة التي ينتمون إليها، من خلال ما يمارسونه من نشاط.

ومن البديهي أن يكون لدى المعلم أو المعلمه القائمين بعملية الإشراف على عملية النشاط بالمدرسه، الوعي بأهمية هذا النشاط وفائدة إقامته وتفعيله مع وجود العنايه بتطبيق أهداف ذلك النشاط، ثم الحرص على ترغيب كافة الطلبة والطالبات بالالتحاق بمختلف الأنشطه على أن يكون ذلك المعلم المشرف أو المعلمه المشرفه على عملية النشاط لديه القدرة على الأقناع والترغيب إلى جانب الحس التربوي الذي يساعد في تنمية ومتابعة كافة مشاريع الأنشطه التربويه و القدره على الإنتاج لمختلف الأعمال الخاصه بالنشاط المدرسي، بعد ذلك كُله يأتي دور الفن والذوق، وذلك من خلال ما يتم عرضه وإبرازه لهذه

الأعمال، كإقامة معارض الأنشطه والفعاليات داخل المدرسه وخارجها ليتم إطلاع الجميع على إنتاجية هؤلاء الطلبة والطالبات، حتى يحدث لديهم الأحساس بأهمية ما أنتجوه وما أنجزوه وتدخل لقلوبهم السعاده بل وتزداد سعادتهم وتكبر فرحتهم عندما يتم تكريمهم بأبسط طريقةً ممكنه، مثل بطاقات شكر وتقدير بعض الهدايا المحببه.

مقومات النشاط المدرسى:

تقوم الجماعات المدرسية على اربعة مقومات، هي أعضاء الجماعة، ورائدها، وبرنامج النشاط وتنظيم هذه الجماعة.

- **أعضاء الجماعة:**

أعضاء الجماعة هم أساس نجاح الجماعة ونموها لأنهم شعروا بميل ورغبة في الأنضمام إليها ويمكن التعرف على رغبة وميل الطلاب من خلال الاستبانات التي تقدم للطلاب لمعرفة أنواع الجماعات التي يودون الإنضمام إليها، ويمكن ان يتم الإعلان عن هذه الجماعات عن طريق إذاعة المدرسة وصحافتها والإعلان أو الاتصال المباشر للطلاب في فصول الدراسة.

- **الرائد:**

دوره أساسي في الحماعة فهو الذي يؤثر في الجماعة عن طريق صفاته الشخصية ومظهره العام وأسلوبه في الحياة وخبراته والطريقة التي يتبعها في توجيه الجماعة وطريقة تعامله وعلاقته مع الجماعة ومن اهم صفات رائد الجماعة الناجح التي تكسبه حب الأعضاء وتقديرهم وثقتهم هي حبه للعمل مع الأعضاء وإتقانه للنشاط الذي يمارسه الأعضاء وروحه المرحة وتعاونه وتقبله للطلاب كما هم وإستعداده لتحقيق رغباتهم ومساعدتهم وإشعارهم بالسرور وبإنه مربيوأخ وصديق وثبات أسلوبه في المعاملة لجميع الطلاب دون تميز وإيمانه بالعمل وتحمسه له واتصافه بالخلق الفاضل وقدرته على توجيه الأعضاء في تخطيط لنشاط وتنفيذه وتقويمه وتحمله للمسؤولية وحسن تصرفه.

- **البرنامج:**

ويجدد للبرنامج أهداف وأساليب لتحقيقها، ولنجاحه يجب إشراك الطلاب جميعا في وضعه ليعبير عن رغباتهم وكذلك مشاركتهم الفعلية في تنفيذه وفي توزيع مسؤوليات هذا التنفيذ مع ضرورة أن يكون العمل والدور الذي يقوم به كل طالب مناسبا لإستعداداتهم المادية؛ حتى يكون البرنامج قابل للتنفيذ.

- **تنظيم الجماعة:**

فهو المقوم الرابع من مقومات الجماعة المدرسية وفيه يشرح الرائد اهداف تكوين الجماعة ومواعيد اجتماعاتها وأمكنة الاجتماع والأدوات المطلوبة من الطلبة التي ستقدمها المدرسة ويتم إختيار رئيس الجماعة ووكيلا له وأمين للصندوق وسكرتير للجماعة وسجل للجماعة يدون فيه أسماء الطلاب المشتركون والفصول الدراسية التي ينتمي إليها كل عضو والأعمال التي يقوم بها الطلاب في كل أسبوع والأشتراكات التي تجمع واوحه الأنفاق وتثمين المنتجات وحصر المبيعات.

محددات المناشط:

هناك العديد من الظروف والعوامل التي تحدد إختيار المناشط كما ونوعا فهي فلسفة المنهج ونمط الإشراف السائد واتجاه المعلم وعملية التقويم والأمكانات المتاحة، وفيما يلي عرض تفصيلي لكل محدد من هذه المحددات.

- فلسفة المنهج:

يحدد نوع الفلسفة التي يتبناها المنهج،النشاط المدرسى نوعه وكمه والفاسفة القائمة على الإهتمام بالمعرفة تهمل المناشط لخريطة العمل التربوي، والفلسفة التي تعتبر المعلم محور العملية التعليمية وتهتم بالمناشط وتتسع رقعتها على خريطة العمل التربوي وتكثر المناشط وتتنوع.

- نمط الإشراف السائد:

لا يمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصره ودون تكامل بين المشاركين فيه جميعهم، وكذا المعنيين بتنفيذه، ويتأثر المعلم بسلطات إشرافه في أبعاد عمله المختلفة تبدأ

من المدرس الأول ومدير المدرسة والموجه أو المشرف الموجه الأول والموجه العام ومستشار المادة التعليمية وكل هؤلاء يؤثرون في إتجاه عمل المعلم ونوعية هذا العمل، بل إن المعلم سيجد نفسه غير قادر على تخطيط النشاط وتنفيذه مع طلابه إذ وجد معارضة من سلطة واحدة من بين هذه السلطات الإشرافية.

- إتجاه المعلم:

لابد من تكوين إتجاه إيجابي لدى المعلم نحو النشاط المدرسي، لأن المعلم هو المنفذ للمنهج وهو المتصرف في أهداف المنهج ولديه القدرة إذ أراد أن يؤكد إرتباط المناشط بالمنهج أو أن يجعلها تمارس خارج المنهج للتسلية أو يهملها إذا رغبت السلطات المشرفة في عكس إتجاه المعلم ومعنى ذلك ان اتجاه المعلم نحو النشاط هو الذي يحدد موقعية النشاط من المنهج تخطيطا وتنفيذا وقبولا ورفضا وتوظيفا وإهمالا.

- عملية التقويم:

يؤثر التقويم إذا تضمن جانب النشاط في ممارسة الطلاب للنشاط، فالتقويم الذي يكتفى بقياس جانب المعلومات لدى الطلاب سيؤدى بالطالب لإهمال النشاط والأهتمام والاستعداد للإمتحان التي يعطي جانب المعرفة فقط، في حين إن اتجه التقويم إلى النشاط المتعلم واهتم به وجعل له وزنا نسبيا في عملية التقويم فإن ذلك يدفع الطلاب لممارسة النشاط وممارسته لإنه يشكل جزء من المنهج

- الإمكانات المتاحة:

يحتاج النشاط لتمويل مادى لتوفير المواد الخام والأجهزة والأدوات والنماذج، وقد يكون هذا التمويل من جانب المدرسة، او مشاركة بينها وبين الطلاب المشاركين في النشاط، أو من حصيلة صندوق مجالس الآباء، او من معونات خارجية، المهم أن الأمكانات تعد بعدا أساسيا في ممارسة النشاط واتساعه او ضيقه او تلاشيه من خريطة العمل التربوي للمدرسة.

معوقات النشاط:

- عدم الإيمان الحقيقي بقيمة النشاط وأهميته.

- قلة الإمكانات المادية المتوفرة في المدرسة من ميزانيات وأماكن للنشاط وأجهزة وخامات وأدوات وورش عمل..الخ.
- عدم توفر الوقت الكافي لممارسة الأنشطة المختلفة في أثناء اليوم الدراسي (وحصة النشاط غير كافية لتنفيذ هذه الأنشطة).
- طول المقررات وكثرة المواد الدراسية، وممارسة النشاط بين الحصص وفي أثناء اليوم الدراسي يرهق الطالب ويكلفه فوق طاقته.
- ازدحام خطة الدراسة بالحصص داخل الفصل، مما يثقل كاهل المدرس والطالب.
- يشكل النشاط عبئاً زائداً على المدرس لأنه يضاف إلى الأعمال والحصص المسندة إلى المدرس، مما يقلل من متابعته للأنشطة وتنفيذها.
- عدم وجود حوافز للإشراف على مثل هذه الأنشطة، الأمر الذي يجعل من يعين مشرفاً عليه ينظر إليه باعتباره عبئاً يود الخلاص منه، أو يمارسه دون إقبال أو حماس فتفتر همم الطلاب المشتركين فيه وإن كانوا راغبين .
- نقص الإعداد التربوي للقائمين على هذه الأنشطة، بالإضافة إلى قلة الخبرات، مما يساهم في تقليل فوائد الأنشطة واستمراريتها.
- اختيار مشرف على النشاط ممن ليس لديهم الموهبة أو الرغبة في ممارسة الأنشطة مما يعيق تنفيذها.
- عدم تعاون مدرسي المدرسة وتفاوتهم في وجهات النظر إلى النشاط، واهتمامهم بالجانب المعرفي دون سواه.
- قد يكون الطالب أحد معوقات النشاط بعدم فهمه لأهمية النشاط وإهماله وكسله.

جماعات النشاط المدرسي الحر: تأتي أهمية جماعات النشاط المدرسية في:

1- الكشف عن ميول التلاميذ وهواياتهم وقدراتهم والعمل على صقلها وتنميتها.
2- إشباع حاجات التلاميذ البيولوجية والاجتماعية والنفسية.
3- غرس الصفات والاتجاهات المقبولة اجتماعيا في نفوس التلاميذ.
4- تثبيت القيم الدينية وغرس أصولها في سلوكيات التلاميذ.
5- دعم مواقف التعاون والمنافسة الشريفة.

6- التدريب على القيادة الواعية والتبعية المستنيرة.

7- صقل القيادة الطلابية عن طريق اكتساب خبرات جديدة تقوم على الممارسة والتجربة الواقعية.

8- التدريب على احترام النظم والتعليمات.

9- السمو بغرائز التلاميذ واعلانها.

10- تكوين حالات الاتزان الانفعالى لدى التلاميذ.

11- دعم اتجاهات التكيف مع الاخرين والتدريب على اساليب العمل الجماعى التعاوني.

12- تدريب التلاميذ على الادارة الذاتية والممارسة الديمقراطية.

13- التدريب على تحمل المسؤولية.

14- تأكيد المعلومات والمعارف التي يتلقاها التلميذ داخل الفصل.

15- تنمية القدرة على التفكير والتنفيذ من خلال المعارض والحفلات.

16- احترام العمل اليدوي عن طريق مزاولة الوان النشاطات العملية.

17- التدريب على العمل التطوعي وتنمية روح الولاء والانتماء للمدرسة والمجتمع وتوجيه طاقات التلاميذ نحو النشاط من خلال مشروعات خدمة البيئة والخدمة العامة.

وظائف جماعات النشاط

لجماعات النشاط الحر وظائف كثيرة هي:

- وظائف تربوية: تتلخص في بناء الشخصية وتنمية قدرات التلميذ على الخلق والابتكار والتعبير عن ارائه ومعتقداته في حرية تامة وتزويده بالاتجاهات السليمة والقيم والاخلاقيات.
- وظائف تعليمية: عن طريق ربط المادة الدراسية والمعارف التي يتلقاها التلميذ داخل الفصل بالحياه العامة وتزويد التلاميذ بالمهارات والقدرات الفكرية وتنميتها.
- وظائف مهنية: تتمثل في اعداد التلميذ للحياة في المجتمع كقوة عاملة منتجة.
- وظيفة اجتماعية: تتلخص في تعويد التلاميذ على الوقوف على ما يتعرضون له من مواقف الحياة اليومية وكذلك تدريبهم على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الاخرين.

- وظيفة قومية: عن طريق تكوين المواطن الصالح القادر على تحقيق التنمية الشاملة وتعميق انتمائه لوطنه ولمجتمعه.

الجماعات المدرسية الموجودة بالمدرسة:

هناك مجموعة من جماعات النشاط داخل المدرسة منها:

جماعة الهلال الأحمر :

وتهدف إلى:تنمية روح التعاون والمشاركة وتقوية عاطفة الحب في مساعدة أفراد الجماعة وأفراد المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي، وتدريب الافراد على عمليات الاسعافات الاولية والاغاثة والمهارات الطبية المختلفة لمساعدة النفس والاخرين.

جماعة التربية الرياضية:

هي جماعة تحث الجميع على ممارسة الرياضة على اختلاف أشكالها، لما في الرياضة من توطيد أواصر المحبة والاخاء والتعاون، وتهدف إلى ممارسة الانشطة الرياضية و تحقيق الاهداف التربوية وتحقيق الحب – التعاون – الصدقة – القيادة والتابعية.

جماعة البرلمان المدرسي:

تهدف هذه الجماعة إلى تنظيم طلابي يكون داخل المدرسة تحت اشراف تربوي وذلك لتحقيق أهداف تربوية أو ممارسة التربية الديمقراطية

جماعة الخدمة العامة:

تهدف هذه الجماعة إلى تنمية الجهود الإيجابية التي يسهم الافراد والجماعات بهدف خدمة البيئة المحيطة بقصد تنمية وتطوير البيئة وإحداث تغيير إجتماعي أو إقتصادي لنمو هذا المجتمع وبهدف إكتساب خبرات تجعله أكثر قدرة على خدمة المجتمع.

جماعة الصحافة

تهدف هذه الجماعة إلى تنمية الوعي لدى الطلاب في المدرسة عما يدور من أحداث، وتنمية قدراتهم على التعبير والتحرير الصحفي.

جماعة التربية الفنية:

تهدف هذه الجماعة إلى ارتباط النشاط الفني في التربية الفنية بباقي المواد الدراسية، وتحقيق ارتباط جماعة النشاط مع بعضهم في الافكار والابتكارات الفنية، واكتساب المهارات والخبرات والتقنيات الفنية.

جماعة القران الكريم:

هي جماعة من طلاب وطالبات المدرسة تعتني بربط الطالب بالقرآن الكريم برباط وثيق فيه الحب والتخلق بخلق القرآن الكريم، وغالبا ماتكون هذه الجماعة من الطلاب المتميزين في القرآن الكريم حفظا وتلاوة وخلقا.

جماعة ألاقتصاد المنزلي:

تهدف هذه الجماعة إلى تحديد واجباتها الطلاب نحو أفراد أسرتها والأعمال التي عليهم المعاونة فيها، تعرف العادات الصحيحة لتناول الطعام والشراب، وتذكر طرق المحافظة على الطعام والشراب من التلوث وأهمية ذلك.

6

الفصل السادس

التصميم التعليمي

أولاً: مفهوم التصميم التعليمي؟

من العلوم الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة من القرن العشرين (15–20 سنة) في مجال التعليم، ما يعرف باسم علم التصميم التعليمي (science of instruction Design) التصميم التعليمي

وهو علم يصف الإجراءات التي تتعلق باختيار المادة التعليمية (الأدوات، والمواد، والبرامج، والمناهج) المراد تصميمها، وتحليلها، وتنظيمها، وتطويرها، وتقويمها. وذلك من أجل تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطريقة أفضل وأسرع وتساعد المعلم على اتباع أفضل الطرق التعليمية في أقل وقت وجهد ممكنين.

تعود أصول التصميم في العملية التعليمية، إلى البحوث في ميادين علم النفس والتربية التي زودتنا بمعين لا ينضب من المعارف، والمهارات اللازمة لتطوير استراتيجيات التعليم، وتقنياته، وأدت إلى ظهور نظريات تعلم مختلفة، مثل النظريات الإجرائية، والمعرفية والإنسانية، وهدفت هذه النظريات إلى تفسير عميلة التعلم واقتراح نماذج للتعليم، فظهر التعليم المبرمج، والتعليم الفردي بأساليبه المختلفة، والتعلم للإتقان، وبذلك تطور مفهوم التصميم التعليمي.

تهتم نظريات التعلم بالعمليات التي تؤدي إلى التعلم (التغير الدائم نسبياً في الأداء نتيجة الخبرة)، وتقدم معلومات كافية عن العلاقة بين مكونات التعليم التي يتفاعل معها المتعلم، مما يساعد في تحديد الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للموقف التعليمي المعين، وخصائص الفئة المستهدفة، وبذلك تهتم نظريات التصميم التعليمي في إيجاد أفضل الطرق التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف، فتعمل على ترجمة مبادئ التعلم والتعليم، إلى طرق واستراتيجيات تساعد في تحديد المواد التعليمية، وتحقق نواتجها على صورة مخرجات تعلم عقلية وحركية ضمن ظروف بيئة معينة، وسياق محدد.

ولكي تصبح عملية تطبيق مبادئ التعلم والتعليم ممكنة، لابد من توافر مجموعة من المعارف والمهارات لدى المصمم التعليمي، منها القدرة على تشخيص المشكلات وتحليلها التي من دونها لا يستطيع أن يشخص عملية التعليم أو التدريس، وعليه أن يهتم بالمعارف والمهارات الضرورية لربط المبادئ النظرية بالتطبيقات التعليمية والتدريسية.

وبذلك يقوم بعملية التصميم التعليمي فريق يتكون من:

1- المصمم التعليمي الذي يضع خطة العمل.

2- المدرس الذي يقترح الأهداف وطرق التدريس.

3- المختص في المحتوى المسؤول عن دقة المحتوى.

4- المقوم المسؤول عن المتابعة والتغذية الراجعة والاختبارات.

ويعد علم التصميم التعليمي من العلوم التعليمية التي حاولت الربط بين الجانب النظري من ناحية، والجانب التطبيقي من ناحية أخرى، فالجانب النظري هو ما يتعلق بنظريات علم النفس العام، وخاصة ما يتعلق بنظريات التعلم، بينما يتعلق الجانب التطبيقي بمجالين رئيسيين، هما:

أ- وصف البرامج التعليمية والاستراتيجيات المناسبة للتعليم، وكيفية استخدامها في غرفة الصف (Software).

ب- تحديد الأداة التعليمية، أو الوسيلة التكنولوجية المناسبة للتعليم، كاستخدام الحاسوب والتلفاز التربوي، والإذاعة المدرسية، والمسجلات، والأفلام التعليمية وغيرها، وكيفية استخدام هذه الأدوات في غرفة الصف (Hardware).

وبذلك، يمكن القول بأن علم التصميم التعليمي عبارة عن المعرفة والدراسات التي تتناول - بشكل خاص - الإجراءات اللازمة لتنظيم محتوى المادة التعليمية (الأدوات، والمواد، والبرامج، والمناهج) المراد تصميمها بترتيب منطقي يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم، ويسارع في عملية تعلمه بطريقة فضلى. فهذا العلم جزء من تكنولوجيا التعليم، حيث إنه يتعلق بتنظيم البرامج التعليمية اللازمة لتغذية الآلات، والأجهزة التعليمية المستخدمة في عملية التصميم.

لذا، فالتصميم التعليمي هو تقنية لتطوير التعليم، وخبراته وبيئاته، وهو تقنية تدمج استراتيجيات التعلم المعروفة، والمثبتة في الخبرات التعليمية التي تجعل طلب المعرفة والمهارة

أكثر فاعلية واحتكاما وكفاية، وهو أيضاً تقنية خلق خبرات وبيئات تعلمية من شأنها أن تحسن الأنشطة التعليمية، وتجعلها أكثر فاعلية.

فالتصميم التعليمي علم وتقنية يبحث في وصف أفضل الطرق التعليمية التي تحقق النتاجات التعليمية المرغوب فيها وتطويرها، وفق شروط معينة. ويعد هذا العلم بمثابة حلقة وصل بين العلوم النظرية، والعلوم التطبيقية في مجال التربية والتعليم.

وتعود جذور هذا العلم إلى:

- الدراسات التي أجريت في حقل التربية وعلم النفس، وبخاصة ما يتعلق بسيكولوجية الفروق الفردية وعملية التعلم الذاتي، والتعليم المبرمج.
- الدراسات المتعلقة بنظريات التعلم، وعلم السلوك الإنساني التي بحثت في أهمية ضبط المثيرات، والاستجابات في الموقف التعليمي عن طريق استخدام جداول التعزيز المختلف كما تكلم عنها سكنر.
- التكنولوجيا الهندسية التي بحثت أهمية التعلم الذاتي وقت استخدام الآلة، مما ساعد المتعلم على التقدم في عملية تعلمه حسب سرعته الذاتية.
- الدراسات التي بحثت في أهمية الوسائل السمعية والبصرية في عملية التعلم واستخدام المتعلم لأكثر من حاسة من حواسه الخمس في آن واحد.

ثانياً: أهمية علم التصميم التعليمي:

تكمن أهمية علم التصميم التعليمي في محاولته بناء جسر يصل بين العلوم النظرية من جهة (نظريات علم النفس وبخاصة نظريات التعلم) والعلوم التطبيقية (استعمال الوسائل التكنولوجية في عملية التعلم) من جهة أخرى. فيهدف هذا العلم إلى استعمال النظرية التعليمية بشكل منظم في تحسين الممارسات التربوية. ولعل المربي "جود ديوى" يعد من أوائل العلماء الذين دعوا إلى الربط بين نظريات التعلم، والمواقف التربوية، فهو القائل " بأن التعلم لا يتم إلا عن طريق العمل والخبرة" ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: هل نحتاج إلى دراسة علم التصميم التعليمي؟

والجواب بالتأكيد: نعم، فنحن نحتاج إلى دراسة علم التصميم التعليمي لأننا في وقت أحوج فيه إلى التعليم على مستوى التطبيق بدلا من التعليم على مستوى التذكر والحفظ.

فالتعليم الحالي يفتقر إلى الجانب التطبيقي حيث يركز على الجانب النظري فقط. ولما كانت التربية العامة السائدة ليست التربية التي نطمح إليها، وهذا ما نراه واضحا في تذمر الأهالي، وأفراد المجتمع المحلي والطلبة أنفسهم والمعلمين كذلك فالحاجة أصبحت ماسة وملحة إلى تعليم يهدف إلى تنمية الطالب جسمياً، ونفسياً، وعقلياً، وانفعالياً، واجتماعياً، وإعداده إلى الحياة العملية بعد تخرجه في المدرسة، ثم وضعه في المهنة التي توافق كفاءته العلمية، وقدراته، واستعداداته وميله.

إن كثيراً من الطرق التربوية بعامة، والطرق التعليمية بخاصة، تمارس بصورة خطأ، في مؤسساتنا التربوية، كما أن هناك كثيراً من المربين يبتعدون عن الأساليب والطرق التعليمية الصحيحة، ولا يقومون بالدور المطلوب منهم. نبدأ أولاً بمصممي المناهج الدراسية وواضعيها. إنهم يفتقرون إلى الكفاءات العلمية المتعلقة بالمناهج: تصميمها، وتطويرها، وتقويمها مما ينجم عن ذلك مناهج ضعيفة وفقيرة من الناحيتين: العلمية والتربوية، كذلك المشرفون التربويون، فهم يفتقرون إلى الكفاءات العلمية المتعلقة بطرق التعليم وأساليب التقويم مما ينجم عن ذلك إخفاق في إرشاد المعلم إلى الطرق التعليمية الفعالة. كذلك مديرو المدارس فهم يفتقرون إلى الكفاءات العلمية المتعلقة بعلم التعليم كمتطلب أساسي للقيام بدورهم الذي يهدف إلى إرشاد المعلمين إلى كيفية استخدام الأساليب التعليمية الفعالة، والارتقاء بمستوى تلاميذهم الأكاديمي. مما ينجم عن هذا الفقر في كفاءات المدير من تدن في أداء المعلمين، والتحصيل الأكاديمي للطالب بشكل خاص، وتدني في المستوى العلمي للمدرسة بشكل عام، أما المعلمون فهم يفتقرون إلى الكفاءات العلمية المتعلقة بطرق التعليم الفعالة التي تؤدي إلى تحقيق النتائج التعليمية في أقصر وقت وجهد ممكنين، وأقل تكلفة مادية، مما ينجم عن ذلك فقر وتدهور في إدراكات الطالب ومفاهيمه علاوة على ارتفاع نسبة التسرب المدرسي، وأحياناً ترك الطالب للمدرسة بصورة نهائية.

إن العصر الذي نعيش فيه هو عصر متغير ومتطور بسرعة رهيبة، وتعلو فيه ظاهرة التفجر المادي والثقافي والسكاني والتكنولوجي بصورة واضحة، هذا بالإضافة إلى أننا نعيش في عصر يغزو فيه جهاز الحاسوب وشبكة الإنترنت جميع مرافق الحياة العامة والخاصة، مما يجعلنا في أمس الحاجة إلى التزود بالتخصصات العلمية المختلفة في جميع مجالات العلم والمعرفة، ويعد مجال التعليم واحدا منها، فلكي نواجه هذا التغير السريع الذي

يحدث في المجتمع والمدرسة، علينا أن نستخدم أجود الطرق والاستراتيجيات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف والغايات التعليمية في أقصر وقت وجهد ممكنين، وأقل تكلفة اقتصادية ممكنة، فالعلم الذي يزودنا بالطرق التعليمية والاستراتيجيات الفعالة هو علم التصميم التعليمي، حيث يصف ويصور لنا هذه الطرق والاستراتيجيات التعليمية في أشكال وخرائط مقننة يمكن استعمالها وفق شروط خاصة.

من الأسباب الضرورية التي تشعر بالحاجة إلى دراسة علم التصميم التعليمي أيضاً، عدم توافر الوقت الكافي لدى المعلم للقيام بعمليات تصميم الدروس، أو الوحدات الدراسية فالمعلم لديه الكثير من الأعمال التي عليه القيام بها، كالاهتمام بالطالب من الناحية التربوية بالإضافة إلى الناحية الأكاديمية، لذا علينا أن نعطي المعلم الوقت الكافي للقيام بهذه العمليات المتعلقة بالطالب، وأن نزوده بتصاميم تعليمية ترشده إلى طريقة التعليم الفعالة، تلك الطريقة التي تؤدي إلى تحقيق النتائج المرغوب فيها بأقل وقت وجهد وتكلفة ممكنة. إن هذه التصاميم المعدة من قبل خبراء في علم التصميم التعليمي من شأنها أن تكفل للمعلم طريقة التعليم الفعالة بأقصر وقت، مما يتيح له القيام بدوره التربوي (كموجه، ومرشد، وميسر، ومثير لدافعية التلاميذ، ومنم للاتجاهات الإيجابية والناحية الأخلاقية)، بالإضافة إلى القيام بدوره الأكاديمي كمعلم. وهذا من شأنه عدم إعفاء المعلم من مسؤولية تعلم علم التصميم التعليمي، ومن مسؤولية تصميم مواد تعليمية، مثل الحقائب التعليمية، والمجمعات، وقراءات مبرمجة ... إلخ.

ويمكن تلخيص فائدة علم التصميم التعليمي وأهميته في خمس نقاط، هي:

1- يؤدي التصميم التعليمي إلى توجيه الانتباه نحو الأهداف التعليمية: من الخطوات الأولى في التصميم التعليمي، تحديد الأهداف التربوية العامة والأهداف السلوكية الخاصة للمادة المراد تعليمها، هذه الخطوة من شأنها أن تساعد المصمم في تمييز الأهداف القيمة من الأهداف الجانبية، وتمييز الأهداف التطبيقية من الأهداف النظرية.

2- يزيد التصميم من احتمالية فرص نجاح المعلم في تعليم المادة التعليمية: إن القيام بعملية التصميم (التخطيط والدراسة المسبقة) للبرامج التعليمية من شأنها أن تتنبأ بالمشكلات التي قد تنشأ عن تطبيق البرامج التعليمية، وبالتالي محاولة العمل على

تلافيها قبل وقوعها، فالتصميم عملية دراسة ونقد وتعديل وتطوير للبرامج. ومن شأنه أيضاً أن يجنب المستخدم لهذه الصورة صرف النفقات الباهظة، والوقت والجهد اللذين قد يبذلان في تطبيق البرامج التعليمية بشكل عشوائي.

3- يعمل التصميم التعليمي على توفير الوقت والجهد: بما أن التصميم عبارة عن عملية دراسة، ونقد، وتعديل، وتغيير، لذا فإن الطرق التعليمية الضعيفة أو الفاشلة يمكن حذفها في أثناء التصميم قبل الشروع المباشر بتطبيقها. فالتصميم والتخطيط المسبق عبارة عن اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة باستعمال الطرق التعليمية الفعالة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

4- يعمل التصميم التعليمي على تسهيل الاتصالات والتفاعل، والتناسق بين الأعضاء المشتركين في تصميم البرامج التعليمية، وتطبيقها ويقلل من المنافسات غير الشريفة بينهم.

5- يقلل التصميم التعليمي من التوتر الذي قد ينشأ بين المعلمين، من جراء التخبط في اتباع الطرق التعليمية العشوائية، لذا فالتصميم التعليمي من شأنه أن يقلل من حدة هذا التوتر، بما يزود به المعلمين من صور وأشكال ترشدهم إلى كيفية سير العمل داخل غرف الصف.

ويرى الغزاوي (1996)، أن هدف التصميم التعليمي صياغة الأهداف العامة والسلوكية، وتحديد الاستراتيجيات، وتطوير المواد التعليمية التي يؤدي التفاعل معها إلى تحقيق الأهداف، ويرى أن أهمية التصميم التعليمي تكمن في الآتي:

1- تيسير العلاقة بين المبادئ النظرية وتطبيقاتها في الموقف التعليمي.

2- استعمال النظريات التعليمية في تحسين الممارسات التربوية من خلال التعليم بالعمل.

3- الاعتماد على الجهد الذاتي للمتعلم في عملية التعلم.

4- استخدام الوسائل والمواد والأجهزة التعليمية المختلفة بطريقة مثلى.

5- العمل على توفير الوقت والجهد من خلال استبعاد البدائل الضعيفة والإسهام في تحقيق الأهداف.

6- إدماج المتعلم في عملية التعلم بطريقة تحقق أقصى درجة ممكنة من التفاعل مع المادة.

7- توضيح دور المعلم على أنه منظم للظروف البيئية التي تسهل حدوث التعلم.
8- تقويم تعلم الطلبة، وتدريس المعلم.
9- تفريغ المعلم للقيام بالواجبات التربوية الأخرى بالإضافة إلى التعليم.

يتضح من ذلك أن للمعلم دورا كبيرا في عملية التعليم، إذ يقوم بإدارة تنفيذ المصممات التعليمية في الموقف التعليمي، آخذاً في الاعتبار المستجدات التي قد تطرأ وتؤدي إلى إجراء بعض التغييرات في أثناء التنفيذ.

ثالثاً: خطوات التصميم التعليمي:

يتناول هذا الجزء الكيفية التي يمكن بها تصميم المادة التعليمية، وفق أسس ومعطيات علمية وعملية منظمة نجمت عن التطورات التي أصابت عملية التعليم في السنوات الأخيرة، والمستمدة من البحوث التربوية والتجارب العملية الناجحة. ولعل من نافلة القول أن التعليم لم يعد فناً كما كان يعتقد إلى وقت قريب، بل أصبح علما، بمعنى أنه يتطلب معرفة منظمة بأصوله وأساليبه واستراتيجياته، وكيفية التخطيط له ليحقق أهدافاً محددة وبدرجة عالية من الإتقان، وتوجيهه ليتواءم وخصائص المتعلم، وطرقه في التفكير والتعلم، وكيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع المتعلم، وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه، والتعرف إلى فاعلية عملية التعليم من أجل تحسين ممارستها في المستقبل وتحقيق التعلم لدى الأفراد.

إن هذه النظرة الواسعة إلى عملية التعليم، بالإضافة إلى ظهور أدوار متعددة للمتعلم في المؤسسة التعليمية، والتي سبق ذكرها، وعدم اقتصار دوره على التعليم فقط، وظهور الوسائط المتعددة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها والتي يمكن أن يستخدمها المتعلم في التعلم، كل ذلك أبرز الحاجة إلى تعرف الطريقة التي يمكن بها تصميم التعليم تصميما نظاميا يؤدي إلى تكييف العملية التعليمية التعلمية لتتناسب واحتياجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم.

إن نموذج التصميم التعليمي المقترح والذي سنتناوله بالتفصيل في هذا الجزء يتماشى واتجاه النظم، وكما عرفت سابقاً لأي جود نموذج واحد بل عدة نماذج تشترك جميعها في المكونات الرئيسية. إن النماذج السابقة جاءت كنتيجة لربع قرن من دراسات التعلم، كما أن كل مكون من مكونات تلك النماذج مبنى على مقومات بحثية، أو نظرية تدعم فاعلية ذلك المكون.

أمـا نمـوذجنا هذا، والـذي سنعـرض خطواته فـي هذا الفـصل، فـإنه يضع بين يـديك فـي منظمـة كليـة، عـدداً من المفـاهيم والممـارسـات الـتربوية، كالأهـداف الـتعليـميـة، والاخـتـبـارات المحكيـة وغيـرهـا، ويبين لك كيـف يمكن أن تـترابط المفـاهيم والممـارسـات الناجـمـة عنهـا مع بعضها، وكيف يمكن أن ينجم عن هذه الإجراءات إنتاج مواد تعليمية قابلة للاستخدام.

يشتمل النموذج الذي نحن بصدده على تسع خطوات مهمة في التصميم التعليمي، وهي ليست منفصلة ولكنها متداخلة متفاعلة بعضها مع بعض، وهذه الخطوات هي:

1- تحديد الهدف التعليمي Instructional Objectives

2- تحليل المهمة التعليمية Instructional Analysis

3- تحديد السلوك المدخلي للمتعلم Entering Behavior

4- كتابة الأهداف الأدائية Performance Objectives

5- تطوير الاختبارات المحكية Criterion -Referenced Tests

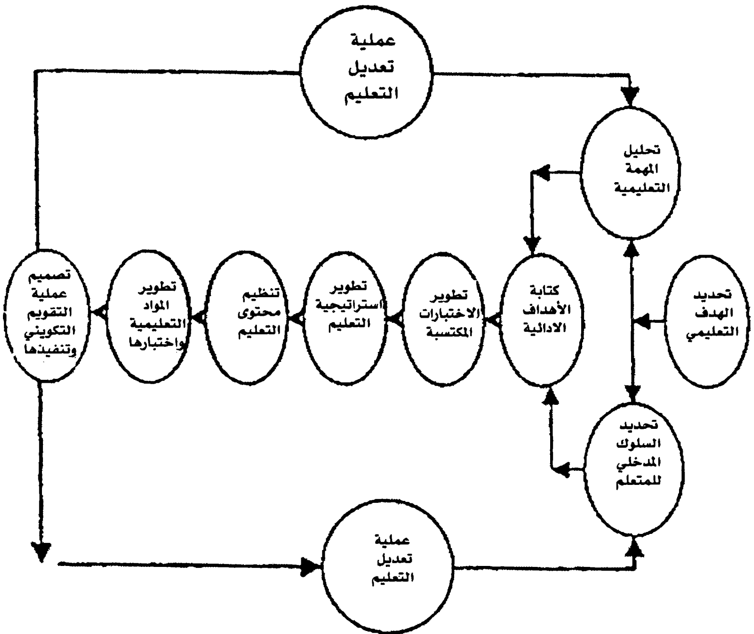
6- تطوير استراتيجية التعليم Instructional Strategy

7- تنظيم المحتوى التعليمي Content

8- تطوير المواد التعليمية واختبارها Instructional Materials

9- تصميم عملية التقويم التكويني وتنفيذها Designing and conducting

ويمكن التعبير عن هذه الخطوات التسع بالنموذج الموضح في الشكل التالي: الذي يشتمل على تسع خطوات متصلة ومترابطة ومتفاعلة مع بعضها، وخط رئيسي يبين التغذية الراجعة من الخطوة الأخيرة إلى الأولى. إن كل خطوة تشير إلى منظومة من الأساليب والإجراءات يستخدمها المصمم التعليمي للتصميم والإنتاج والتقويم ومن ثم تعديل ما تم تصميمه، وفيما يأتي تفصيل لكل خطوة.



نموذج التـــصـــمـــيم العـــالمي

الخطوة الأولى:

تحديد الأهداف التعليمية Instructional Objectives

التربية عملية مخططة ومقصودة تهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية مرغوب فيها في سلوك المتعلمين. والأهداف حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهي بمثابة التغيرات المراد إحداثها في سلوك المتعلمين بنتيجة عملية التعلم وعليه، ولكي تكون العملية التعليمية التعلمية عملا علمياً منظماً وناجحاً، لابد أن تكون موجهة نحو تحقيق أهداف وغايات محددة ومقبولة، ويعد وضوح هذه الأهداف والغايات ودقتها ضماناً لتوجيه عملية التعليم، والتعلم بطريقة علمية منظمة، وبالتالي تحقيق الأهداف والغايات التعليمية المنشودة.

تصنيفات الأهداف التعليمية:

لقد ابتكرت تصنيفات مختلفة ومتعددة للأهداف التعليمية كان أقدامها ما ابتكره المربي الأمريكي "رالف تايلر" في أوائل الثلاثينيات من هذا القرن. ثم تلتها تصنيفات أخرى أكثر حداثة أهمها تصنيفات "بلوم"، و"جيلفورد"، وجانيه" و"ميرل".

لقد أضافت هذه التصنيفات فائدة تربوية عظيمة ساعدت على نجاح عمليتي التعلم والتعليم، حيث إن التحليل الدقيق لفئات الأهداف التي يرغب المعلم أن يجدها في سلوك طلابه، ساعدت في التعرف إلى نوعية الأهداف التعليمية فيما إذا كانت أهدافا معرفية، أم وجدانية، أم نفس حركية، وساعدت في التعرف إلى مستوى العمليات العقلية التي تنميها، وفيما إذا كانت أهدافا على مستوى التذكر، أم على مستوى التطبيق، أم على مستوى الاكتشاف، ثم ساعدت في التعرف إلى كيفية تنظيمها وترتيبها، وفيما إذا كانت منظمة بطريقة هرمية أم بطريقة أفقية، هذا بالإضافة إلى أن الأهداف التعليمية ساعدت المعلم على انتقاء أفضل الطرق التعليمية المناسبة لتحقيقها، واختيار الطرق التقويمية الدقيقة لقياسها، وأخيراً ساعدته على اتخاذ القرارات التربوية المهمة المتعلقة بنقل المتعلم من صف إلى آخر، أو من مستوى عقلي إلى أعلى منه.

وهناك تساؤلات حول تصنيفات الأهداف التى وضعها بلوم، للخروج من عباءته، ولكن تظل الأهداف التي وضعها أكثر ثباتاً واستخداماً.

إن التحليل الدقيق لفئات الأهداف التعليمية نبه أذهان المربين إلى ضرورة صياغتها بطريقة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، وذلك ليتسنى للمربي أن يحدد السلوك الذي يتوقع من المتعلم إظهار هذا السلوك وتنميته، وأن يحدد الوقت اللازم الذي يسمح لهذا السلوك بالظهور. فالهدف التربوي لا يعد هدفاً جيداً ما لم يكن هدفاً قابلاً للملاحظة والقياس.

إن أسلوب التحليل الدقيق لفئات الأهداف التعليمية السلوكية انبثق من نتائج البحوث والدراسات التي أجراها أنصار المدرسة السلوكية في هذا المجال. وتؤمن هذه المدرسة بأن عملية التعلم عبارة عن تغير ملاحظ في سلوك المتعلم نحو الأفضل، ودائم نسبيا، ولا يتم ذلك عن طريق ضبط المثيرات التعليمية التي تؤدي إلى استجابات معينة تقوى عن طريق التعزيز والممارسة.

لذا يرجع الفضل في اشتقاق الأهداف السلوكية إلى العالم الأمريكي "سكنر" الذي يعد الرائد الذي عمل على بلورة الأهداف السلوكية الملاحظة بعد أن أجرى العديد من الدراسات والتجارب في حقل التعليمي المبرمج والتعليم الآلي.

الأمور التي يجب مراعاتها عند صياغة الأهداف التعليمية:

هناك نقاط يجب أن يأخذها المصمم التعليمي بعين الاعتبار عند تحيد الأهداف التعليمية، وصياغتها، أهمها:

1- أن يرتبط الهدف بحاجة حقيقية لدى المتعلم: يجب أن يشبع الهدف حاجة حقيقية لدى المتعلم تسد نقصه وتعيده إلى حالة التوازن، بمعنى آخر يجب أن يكون الهدف مهماً من وجهة نظر المتعلم، وذا معنى، وله قيمة، ويستحق الجهد المبذول.

2- أن يناسب الهدف مستوى قدرة المتعلم على الأداء: أي أن يكون في مستوى المتعلم ومناسبا لاستعداداته ودوافعه، وميوله وقدرته ومستوى ذكائه، بمعنى آخر، يجب ألا يكون الهدف أعلى من قدرة المتعلم فيعجز عن تحقيقه، أو يكون أقل من قدرته فيستهزئ به ويهمله، وينصرف عنه إلى غيره، لذا يجب التنويع في مستوى الأهداف بحيث تشتمل مستوياتها على درجة منخفضة من الصعوبة، وأخرى على درجة متوسطة، وثالثة على درجة عالية، كأن تكون هناك أهداف على مستوى التذكر، وأخرى على مستوى التطبيق، وثالثة على مستوى الاكتشاف، وهكذا.

3- أن يرتبط الهدف مباشرة بالمضمون التعليمي: يجب أن يكون لكل هدف محتوى تعليمي يحققه، وعلى المصمم التعليمي في مثل هذه الحالة الاستعانة بخبراء المادة التعليمية والمتخصصين بها للحكم على أن المحتوى التعليمي محتوى كامل وشامل، وتغطي موضوعاته الأهداف التعليمية المرسومة، وإلا فيجب توفير المادة التعليمية والمراجع المختلفة التي تحقق هذه الأهداف.

4- أن يحدد الهدف الفعل الذي سيقوم به المتعلم: من المهم جدا عند صياغة الأهداف التعليمية تحديد العمل، أو الأداء، أو السلوك الذي سيقوم به المتعلم، فوظيفة المعلم هنا هي مساعدة المتعلم على تطبيق الهدف بما يوفره له من وسائل تعليمية جيدة، وظروف تعليمية ملائمة، وما يقوم به من نشاطات وأساليب تعليمية فعالة.

إن تحديد فعل الهدف عملية مهمة جدا، إذ يستدل على طريقه تحديد مستوى الهدف التعليمي المراد تطبيقه، فالفعل (مثلا) يختلف في مستواه العقلي عن الفعل أن يحلل، حيث يعبر الأول عن القيام بعمليات عقلية دنيا، لذا على المصمم التعليمي بعد أن يحدد فعل الهدف أن يتفكر في مستوى العمليات العقلية التي يحققها، ويسأل

نفسه: هل هذا الهدف جدير بالساعات التي ستبذل في إنجازه، والأموال التي ستنفق على تطبيقه؟ وإلا يستلزم من المصمم أن يعدل الأهداف، أو يغيرها لتشمل على مستويات عقلية مختلفة، وأن تكون ذات قيمة وجديرة بالوقت والجهد والأموال التي ستنفق في تحقيقها، كما أن تحديد الهدف يساعد المعلم على ملاحظته، ومن ثم قياسه.

5- أن يتعين الوقت اللازم لتحقيق الهدف: من المهم جداً عند صياغة الأهداف التعليمية تحديد الفترة الزمنية التي ستنجز فيها، إذ تعد الفترة الزمنية مهمة، إذ على معيار الهدف وجودته، فهناك أهداف تحتاج إلى وقت قصير لإنجازها وأخرى تحتاج لوقت طويل، وكلما تحققت الأهداف في نطاق الفترة الزمنية المحددة لها، دل ذلك على جودة التخطيط من ناحية، وعمل على توفير كثير من الجهد والوقت والمال الذي قد يصرف بلا مسوغ من ناحية أخرى.

6- أن يتحدد الظرف التعليمي للهدف: من المهم جداً، قبل وضع الأهداف دراسة الظروف التعليمية التي في ضوئها يستحقق الهدف، فالمتعلم لا يستطيع (مثلا) أن يحقق هدف الطباعة دون توفر الآلة الكاتبة.

7- أن يجرب الهدف على عينة من المتعلمين: من المهم جدا عند صياغة الأهداف لمادة تعليمية ما، تجريبها مبدئياً على عينة من المتعلمين المعنيين وذلك للتأكد من سلامة الأهداف وواقعيتها ومناسبتها لمستوى المتعلمين إن عملية التجريب تساعد المصمم التعليمي على معرفة المجالات التي يصعب على المتعلمين، فهمها وتداولها، وبالتالي تساعده على أن يحدد كلا من المفاهيم والمبادئ والإجراءات والحقائق الغامضة التي كانت أعلى من المستوى العقلي للمتعلمين أو دونه، ولسوف تؤدي هذه الخطوة بالتالي إلى وضع أهداف تعليمية في إطار المستوى العام للمتعلمين، والتأكد من أن الأهداف المرسومة هي حقاً أهداف واقعية وقابلة للتحقق.

إن الاعتبارات السابقة الذكر من حيث ارتباط الهدف بحاجة حقيقية للمتعلم ومناسبته مستوى قدرة المتعلم، وأن يكون للهدف محتوى تعليمي، وأن يوضح الهدف الفعل، والشروط، والمعيار، بالإضافة إلى ضرورة تجريبية مبدئياً على عينة من المتعلمين، كلها أمور مهمة في تحديد الهدف التعليمي، وصياغته عند تحديد الأهداف التعليمية يجب مراعاة عدة أمور منها:

- الحاجة الأساسية للتعليم في مجال معين، فنحن لا نريد إعادة اكتشاف المعرفة، كما أن عملية التصميم عملية شاقة، وتحتاج إلى وقت طويل، ولذا فإن من الأجدر أن تكون هناك حاجة ماسة لعملية تصميم وتطوير الأهداف.
- درجة خبرة المعلم (المصمم) في مجال المحتوى الذي ينوي تصميمه، إن التصميم المحترف للتعليم يتطلب عمل فريق يشتمل على المصمم، وخبير المحتوى، وفني التقويم، وخبير الوسائل، وأخصائي تحليل النظم.
- استقرار محتوى المقرر التعليمي، وبنيته المنطقية، وحجمه، وفي هذا المجال ينصح المصمم الذي عهد إليه بالتصميم بأن يختار مقررات تتميز بترابطها المنطقي، وباستقرار محتواها، وملائمة طولها للساعات الدراسية المقررة في الخطة.
- عدد المتعلمين الذين يتوقع منهم دراسة الوحدة أو المساق، فعلى ضوء الوقت والجهد الذي تتطلبه عملية التصميم، كلما كان عدد المتعلمين أكثر كانت عملية التصميم أجدى.
- صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلمون، فكلما كانت الوحدة أكثر صعوبة كان الجهد المبذول في عملية التصميم أجدى، إذ لا داعي لإضاعة كل هذا الجهد على وحدات سهلة التعلم.

الخطوة الثانية:

تحليل المهمة التعليمية أو المحتوى التعليمي: Instructional Analysis

تحليل المهمات التعليمية (المحتوى) أسلوب يؤدي عند استخدامه مع الأهداف التعليمية، إلى تحديد المهمات الفرعية الملائمة المطلوبة من المتعلم لتحقيق الهدف التعليمي. وعلى الرغم من أن المهمة الفرعية قد لا تكون ذات أهمية بحد ذاتها، إلا أنه لابد من تعلمها قبل أن يصبح بالإمكان تعلم مهمة أعلى أو تعلم المهمة الرئيسية. يسهل تعلم المهمة الرئيسية أو يعمل على حدوث انتقال أثر التعليم الإيجابي، ولعل أفضل الأمثلة على هذا الأمر يأتي من تعلم مفاهيم الرياضيات، إذ ليس من السهل تعليم الطرح قبل الجمع، وليس من السهل تعليم القسمة قبل الضرب والطرح والجمع، وبهذا المفهوم يكون الجمع مهمة فرعية للطرح، ويكون الجمع والضرب مهتمين فرعيتين للقسمة.

وهنا لابد من الإشارة إلى الإجراءات الأساسية التي تمر بها عملية إعداد المواد التعليمية:

1- تحليل المحتوى المعرفي للمادة التعليمية وتجزئته وتفكيك مادته إلى ما تتضمنه من مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق، وهنا تكمن أهمية الإلمام بإجراءات تحليل المحتوى.

2- تنظيم هذه الأجزاء (المفاهيم، المبادئ، الإجراءات، والحقائق) بتسلسل منطقي يتدرج من السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى غير المألوف، ومن المحسوس إلى المجرد، وبشكل يتفق والخصائص العقلية للمتعلم، وهنا تكمن أهمية الإلمام بنماذج تنظيم المحتوى.

3- تطوير محتوى المادة التعليمية وفقاً للنتائج التي يتوصل إليها من جراء عمليات التقويم التكويني، تلك العمليات التي تهدف إلى معرفة مدى مناسبة المحتوى للمتعلمين، بحيث يكونون قادرين على فهمه، واستيعابه والتفاعل معه بطريقة فعالة، وهنا تكمن أهمية تطوير التعليم.

4- تقييم محتوى المادة التعليمية والحكم على مدى جودته وكفايته في تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها، وذلك وفقا لنتائج عمليات التقويم (التكويني). وهنا تكمن أهمية الإلمام بعلم تقويم التعليم، على افتراض أن تحديد الأهداف التربوية العامة والسلوكية الخاصة لمادة التعليمية قد تم إجراؤها ضمن عملية التحليل.

طبيعة المحتوى المعرفي وأنماطه:

يعرف المحتوى المعرفي للمادة التعليمية بأنه المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعلمية تعليمية منشودة، وهذه المعلومات والمعارف تعرض للطالب مطبوعة على صورة رموز، أو أشكال، أو صور، أو معادلات، أو قد يقدم إليه بقالب سمعي، أو سمعي بصري، وتتضمن الرموز التي هي شكل من أشكال المحتوى المعرفي، أربع معلومات أساسية من وجهة نظر المربي الأمريكي " دافيد ميرل" هي : المفاهيم والمبادئ والإجراءات والحقائق.

وتعرف المفاهيم بأنها مجموعة الموضوعات أو الرموز أو العناصر أو الحوادث التي تجمع فيما بينهما خصائص مميزة مشتركة بحيث يمكن أن يعطي كل جزء منها الاسم نفسه، فالمفاهيم هي مجموعة الفئات التي تتدرج في إطارها عناصر متشابهة وذات خصائص مشتركة، بحيث تمكن المتعلم من تصنيف هذه العناصر تحت الاسم نفسه.

وتعرف المبادئ بأنها العلاقة السببية التي تربط بين متغيرين أو أكثر، أو تربط بين مفهومين أو أكثر، وتصف طبيعة التغير بينهما، وغالباً ما تسمى هذه العلاقة بعلاقة (السبب والنتيجة). وقد تكون هذه العلاقة طردية أو عكسية، ومثال ذلك كلما زادت السرعة قل الزمن. ولعل الإجابة عن السؤال الآتي: لم تحدث الأشياء؟ هي التي تحدد محتوى المبادئ أو القواعد أو القوانين أو النظريات.

أما الإجراءات، فتعرف بأنها المهارات أو الطرق أو الأساليب أو الخطوات التي يؤدي أدائها بتسلسل معين إلى تحقيق هدف ما، والإجراء قد يكون نظرياً وقد يكون عملياً، فإجراء تجربة في المختبر (مثلا) يحتاج إلى المعرفة النظرية لكيفية العمل، والمعرفة العملية التي تهيئ المتعلم للانخراط الفعلي بالعمل. ولعل الإجابة عن السؤال الآتي: «كيف تم عمل الأشياء»؟ هي التي تحدد محتوى الإجراءات.

في حين تعرف الحقائق بأنها مجموعة من المعلومات اللفظية الإخبارية التي بها نسمي الأشياء، ونؤرخ الحوادث، ونطلق الألقاب، ونعطي العناوين، ونرمز بالرموز، مثال. ما اسمك؟ وما عنوانك؟ ومتى ولدت؟ وأين تقع مدينتك؟ ... الخ.

ولعل الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما رمز الشيء؟ وأين يحدث؟ ومتى يحدث؟ هي التي تحدد محتوى الحقائق.

العلاقات التي تحكم أجزاء المحتوى التعليمي:

بغض النظر عن نمط المحتوى المعرفي الذي يكوّن أية مادة تعليمية فثمة أربعة أنواع على الأقل من العلاقات التي تربط بين أجزائه، وهي:

1- علاقة عليا دنيا: وهي الرابطة التي تربط بين المعلومات العامة من ناحية والمعلومات الأقل منها عمومية من ناحية أخرى، فهذه الرابطة هي علاقة تربط بين الكل والجزء، وبين المفهوم المجرد والمفهوم المحسوس، مثال: هل تعد العلاقة التي تربط بين مفهوم الفقاريات ومفهوم الطيور علاقة عليا؟ دنيا، لأن الطيور تندرج تحت إطار الفقاريات وهي جزء منها، في حين نرى العلاقة التي تربط بين مفهوم الحشرات ومفهوم اللافقاريات هي علاقة دنيا/عليا، لأن المفهوم الأول هو جزء من المفهوم الثاني.

وسواء أكانت العلاقة التي تربط بين أجزاء المحتوى علاقة دنيا/ عليا أم العكس، فهي هرمية في طبيعتها، بحيث لا يستطيع المتعلم أن يتعلم المفهوم العام (حسب رأي جانييه) قبل أن يتعلم المفهوم الجزئي الأقل عمومية. ومن الجدير بالذكر هنا أن المفهوم الواحد قد تربطه علاقة عليا بمفهوم أشمل منه، وعلاقة دنيا بمفهوم أقل منه عمومية في آن واحد، فمفهوم الفقاريات – مثلاً – أقل عمومية من مفهوم المملكة الحيوانية، وأكثر عمومية من الزواحف.

2- علاقة متساوية: وتعرف بأنها الرابطة التي تربط بين عناصر محتوى المنهاج التي تقع على المستوى نفسه وأجزائه، من حيث درجة الصعوبة التعليمية بمعنى آخر، تعرف العلاقة المتساوية: بأنه الرابطة بين مجموعة من المفاهيم أو المبادئ أو الإجراءات لها درجة واحدة من صعوبة التعلم وتقع على خط أفقي واحد في سلم التعلم، ففي مثل هذه العلاقة يستطيع المتعلم أن يبدأ بتعلم أي منها ليكون مدخلاً سلوكياً لتعلم الثاني، والثاني ليكون مدخلاً لتعلم الثالث، والثالث ليكون مدخلاً للرابع، وهكذا، إلى أن تنتهي المهمة التعليمية المراد إنجازها.

وغالباً ما يحدث مثل هذا النوع من التعلم في تعلم المهارات اللفظية كحفظ قصيدة الشعر، أو تعلم المهارات الحركية كعملية تعليم السواقة، وقد سمى "جانييه" هذا النوع من التعلم بتعلم السلسلة، وفرق بين نوعين هما: السلسلة اللفظية، والسلسلة الحركية، فمفهوم الثدييات المائية ترتبط بمفهوم الثدييات البرية بعلاقة متساوية – على سبيل المثال.

3- العلاقة ذات العناصر المشتركة: تعرف بأنها الرابطة المشتركة التي تربط بين مفهومين أو إجراءين أو أكثر في الوقت نفسه، مثال: يعد مفهوم الثدييات عاملاً مشتركاً ومتطلبا سابقاً لتعلم مفهومي الثدييات المائية والثدييات البرية، ومفهوم الكثافة يربط بين مفهومي الكتلة والحجم.

4- لا علاقة: في هذه الحالة لا يرتبط تعلم مفهوم الضغط الجوي بتعلم مفهوم الوزن لأنه لا توجد علاقة تربط بينهما، كما أن أحدهما لا يعد متطلباً سابقاً لتعلم الآخر، ولا مدخلاً سلوكياً له، مثال: لا يعد تعلم مفهوم الخضروات ذات علاقة بتعلم مفهوم الفاكهة، أو الحمضيات، أو الحبوب، وغيرها، إلا إذا صنفت قائمة هذه الأشياء بناء على المأكولات النباتية. من هنا نوى أن هذه الاعلاقة تتجلى في قائمة من مفردات الكلمات غير المنظمة، ما لم تصنف على وفق أساس معين.

والآن، وبعد أن اتضح نمط المحتوى التعليمي والعلاقة التي تحكم أجزاءه يستطيع واضع المنهاج أن ينتقل إلى الإجراءات الفعلية التي عليه أن يستخدمها لتحليل محتوى المنهاج بهدف التعرف إلى أجزائه من ناحية، وتنظيم هذه الأجزاء من ناحية أخرى بطريقة تكفل للمعلم أن يعلم بطريقة منظمة، وللمتعلم أن يتعلم بطريقة فعالة.

إجراءات تحليل المحتوى التعليمي:

تعرف عملية تحليل المحتوى التعليمي بأنها جميع الإجراءات التي يقوم بها واضع المادة التعليمية لتجزئة المهمات التعليمية إلى العناصر التي تتكون منها حتى يتوصل إلى ذلك الجزء من المعرفة الذي يمتلكه المتعلم، ويوجد ضمن معرفته السابقة، فعملية تحليل المحتوى ما هي في حقيقتها إلا عملية يتعرف واضع المادة التعليمية من خلالها إلى محتوياتها من ناحية، وخصائص الفرد المتعلم العقلية وقدرته الإدراكية وخبراته السابقة وكيفية تعلمه من ناحية أخرى، بهدف تهيئة الطريقة المثلى له في التعلم.

وعملية التحليل هذه سوف تسفر عن قوائم تتضمن عناصر محتوى المادة التعليمية وأجزاءه، مثل: قائمة بالمفاهيم، وقائمة بالمبادئ، وقائمة بالإجراءات وقائمة بالحقائق.

كما ستسفر هذه العملية عن أشكال وخرائط توضح كيفية ترتيب هذه العناصر وتسلسلها بحيث تؤدي إلى التعلم الهادف الذي يحقق الأهداف المنشودة.

وهكذا فإن عملية التحليل هذه تحاول أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

- ما الذي على المتعلم أن يعرف كيف ينجز المهمة التعليمية؟
- ما الذي على المتعلم أن يعرف كيف يصل إلى الهدف التعلمي النهائي؟
- ما اتجاه السير الذي يجب أن يتبعه في أثناء تعلمه لمحتوى المادة التعليمية للوصول إلى الهدف الكلي المنشود في أقل وقت وجهد وتكلفة؟

يتعلق السؤال الأول بتحليل محتوى الإجراءات وهذا ما يسمى "بتحليل المهمة لمعالجة المعلومات" ، ويتعلق السؤال الثاني بتحليل محتوى المفاهيم والمبادئ والحقائق وهذا يسمى "بالتحليل الهرمي للمهمة"، ويتعلق بالمهارات العقلية. في حين يتعلق السؤال الثالث بكيفية تنظيم محتوى المادة التعليمية.

يتطلب تحليل المهارات الحركية تحديد الخطوات الرئيسية، والخطوات الفرعية، ما يتعلق منها بالقرارات أو بالعمليات، ثم ترتيبها بشكل يؤدي إلى النتيجة النهائية والفعل المرغوب فيه. في حين يتطلب تحليل المهارات العقلية تحديد المتطلبات السابقة اللازمة لتعلم المهمة التعليمية المرغوبة فيها، وترتيبها بشكل هرمي بحيث يتعلم المتعلم ما يجب تعلمه أولاً قبل أن ينتقل إلى تعلم ما هو أعقد منه.

إلا أن بعض المهمات التعليمية في المحتوى التعليمي يتطلب التحليلين معا: الإجرائي والهرمي، وغالباً ما يحدث ذلك في تعلم المهارات النفس حركية المركبة، وهناك التحليل الثالث الذي يدعى بالتحليل الانتقالي والذي يجمع بين التحليلين السابقين.

التحليل الإجرائي للمهمة (أو الاتجاه الخطي في التحليل):

(Procedural Approach)

هو الأسلوب التحليلي الذي يتعلق بمحتوى الإجراءات، ويهدف إلى تحديد الخطوات اللازمة لتعلم المهارة الحركية، وتجزئتها إلى الخطوات الرئيسية والفرعية التي تتكون منها، ثم ترتيبها بتسلسل معين يوضح كيفية إجرائها منذ بداية عملية التعلم وحتى نهايتها، ويستخدم هذا الأسلوب في التحليل في المهمات البسيطة، وفي التعلم اللفظي، بالإضافة إلى التعلم الحركي أكثر من استخدامه في تعلم المفاهيم، والمبادئ المعقدة التي غالبا ما تحتاج إلى الأسلوب الهرمي في التحليل، والخطوات الرئيسية في التحليل الإجرائي على نوعين:

1- العمليات الإجرائية، وتتطلب من المتعلم القيام بعمل معين حتى ينتقل إلى الخطوة الثانية.

2- القرارات التي تتطلب من المتعلم التساؤل وإصدار الحكم على العمل الذي يؤديه، وما إذا كان سيحتاج إلى تجزئة أكثر أم لا، وهل هناك عوائق تعيق العمل ...إلخ، وتستمر عملية التحليل هذه إلى أن يصل واضع المادة التعليمية إلى تلك الأجزاء، أو تلك الخطورة التي تقع في إطار مهارة المتعلم، وضمن قدرته السابقة. ومن هنا تبدأ عملية التعلم ترتقي تدريجاً إلى أن يتحقق الإجراء النهائي المرغوب فيه. وقد تسفر نتيجة هذا التحليل عن قائمة بالخطوات الرئيسية والفرعية، ما يتصل منها بالعمليات أو القرارات وشكل يصور كيفية السير في إجراء هذه الخطوات. والأسلوب الإجرائي

(الاتجاه الخطي) هذا، يحاول أن يجيب عن السؤال الآتي: ما الذي يجب أن يفعله المتعلم بترتيب معين كي يتعلم المهارة الحركية أو اللفظية؟

أما الخطوات العامة التي يتكون منها التحليل الإجرائي فيمكن إيجازها بالنقاط الآتية:

1- اختر المهمة التعليمية.

2- هل المهمة التعليمية هي مهارات حركية، وتتطلب القيام بإجراءات معينة؟ إذا كان الجواب نعم، فانتقل إلى الخطوة الآتية. إذا كان الجواب لا، فتوجه إلى التحليل الهرمي، أو التحليل الانتقالي كما سيشرحان بعد قليل!

3- حلل هذه الإجراءات إلى الخطوات الرئيسية، والخطوات الفرعية التي تتكون منها المهارة، وتأكد مما يأتي:

أ - إن عملية التحليل كاملة ومفصلة بحيث إن الخطوات الصغيرة جدا التي هي على مستوى قدرة المتعلم قد تم تحديدها.

ب- إن الخطوات رتبت بالاتجاه الصحيح الذي يؤدي إلى التعلم المرغوب فيه.

ج- إن الخطوات التي تحتاج إلى اتخاذ القرارات، والخطوات التي تحتاج إلى القيام بالعمليات، قد حددت أيضاً، وجزئت، وفصلت.

4- اسأل نفسك السؤال الآتي: هل من ضرورة لمزيد من التحليل الإجرائي؟. إذا كان الجواب نعم، فارجع إلى الخطوة الثالثة، وإذا كان الجواب لا، فتقدم نحو الخطوة الخامسة.

5- حلل المعرفة العقلية اللازمة قبل إجراء كل خطوة من خطوات المهارة الحركية، بمعنى آخر حدد المتطلبات السابقة اللازمة لإجراء كل خطوة من خطوات هذه المهارة، وهذا يتطلب القيام بالإجراءين الآتيين:

أ - حدد المفاهيم والمبادئ والحقائق التي تجب معرفتها نظرياً قبل القيام بأية خطوة عملية.

ب- رتب هذه المفاهيم والمبادئ والحقائق بتسلسل هرمي يوضح طريقة تعلمها إلى أن تصل إلى ذلك الجزء من المعرفة الذي هو ضمن معرفة المتعلم السابقة.

6- اسـأل نفسك السـؤال الآتي: هل ثمـة مـزيد من المهـمـات التي لم تحـلل بعـد؟ إذا كـان الجـواب نعـم، فـارجع إلى الخطـوة الثـالثـة. وإذا كـان الجـواب لا، فـتـقـدم نحـو الخطوة السـابعة.

7- راجع نتائج التحليل، ثم اكتب تقريراً يصف ذلك.

الخطوة الثالثة :

تحديد السلوك المدخلي للمتعلم : Behavior Entering

الخطوة المنطقيـة التي تلي تحليل المهـمة (المحتوى) التـعليـمـيـة، هي تحـديد المهـارات التي لابد أن يمتلكها المتعلم قبل بدء عملية التعليم. فحتى تكون المادة التعليمية فعالة، وحتى يكون التعليم ناجحاً، لابد من وجود درجة عـالية من التوافق بين المادة والمتعلم، إننا كثيراً مـا نسمع متعلماً يقول إن كتابا مـا مفيد للغاية، ولكنني لم أستطع أن أنهي الفصل الأول منه، أو لقد سجلت لهذا المساق لأنني اعتقدت أنه شائق ومفيد، ولكنني سرعان ما اكتشفت أنني لم أجد فيـه شيـئا جـديداً، في كلتـا الحـالتين لم يكن ثمـة تطابق بين السلوك المدخلي لهـذا المتـعلم والمادة التعليمية، فما هو السلوك المدخلي إذاً؟

يشير مفهوم السلوك المدخلي إلى مستوى المتعلم قبل أن يبدأ التعليم، وبكلمة أدق يشير إلى مـا سـبق للمـتـعلم أن تعلمـه، وإلى قـدراتـه العـقليـة وتطوره، وإلى دافـعـيـتـه، وإلى بعض المحددات الاجتماعية والثقافية لقدرته على التعلم. ولعل أقرب شيء لهذا المفهوم هو مفهوم المتطلب القبلي، فإذا كـانت المعرفـة بالكسور المدخلي للمـعـرفة بـالكسـور العـشـرية، ولذا فـإن المعلمين الخبراء غـالبا ما يعدون في بداية كل فصل دراسي اختبار للكشف عن مدى امتلاك المتعلم للمفاهيم والمبادئ والمهارات الضرورية لكي يتمكن المعلم من بدء تدريسه بشكل ناجح، وهذا الاختبار يسمى اختبار السلوك المدخلي.

إن مشكلة التقدير الزائد أو المنقوص لقدرات المتعلمين مـا يزال وسيبقى موضع اهتمام المربين، وتتمثل هذه المشكلة باستمرار في المواقف الصفية التي يقوم فيها المعلم أنه يعرف تماما مستوى طلبته، ويعرف أيضاً من أين يبدأ التعليم. ثم يكتشف أن عدداً من طلبته لا يتعلمون كما يجب بعد أن يكون قد أضاع وقتاً ثميناً. وتراه بعد ذلك يختلق الذرائع لتفسير إخفاق الطلبة. وكذلك الحال بالنسبة لمصممي التعليم ومعد الكتب المدرسية والجامعية

الذين توجد بينهم وبين الطلبة فجوة عمرية وثقافية واقتصادية. لذا، فإن على المصمم أن يقوم بجهد كبير، ومنظم لتحديد خصائص المتعلمين المهمة إذا أراد أن يكون تصميمه ناجحاً. ولعل الحكمة القديمة القائلة" ابدأ من حيث انتهى المتعلم " تلخص القول في هذا المجال.

من المفاهيم الرئيسية التي نحن بصددها: الفئة المستهدفة والسلوك المدخلي والخصائص العامة للمجموعة، فما المقصود بهذه المفاهيم؟ يشير مصطلح الفئة المستهدفة إلى مجموعة المتعلمين التي سيوجه إليها التعليم، وعادة ما توصف المجموعة عن طريق العمر والمستوى الدراسي وأحياناً الجنس، ومن المهم بالنسبة لمصمم المادة التعليمية أن يلم بشيء أكثر من مجرد الأوصاف العامة للمجموعة، وأن يكون أكثر تحديداً في معرفته للخصائص العامة والسلوك المدخلي للمتعلمين الذين سيوجه التعليم إليهم.

أما بالنسبة لمفهوم السلوك المدخلي للفئة المستهدفة فيشير إلى المهارات المحددة التي تمتلكها تلك المجموعة، وتستطيع أن تبرهن على امتلاكها لها قبل بدء التعليم الفعلي. وحتى تتحقق الفائدة المرجوة فإنه لابد من وصف السلوك المدخلي وصفاً تفصيلياً، وكذلك الأمر بالنسبة لتحليل مهمة التعلم. كما أن عبارة السلوك المدخلي يجب أن تشتمل على فعل يصف ما يجريه المتعلم عند أداته هذه المهمة.

أما مفهوم الصفات العامة للفئة المستهدفة فهو أكثر عمومية من مفهوم السلوك المدخلي. فعند النظر إلى الكتب الدراسية نجد كتاباً للرياضيات للصف الثالث، وآخر للرابع ... إلخ، وهكذا فإن تصميم الكتب المدرسية غالباً ما يأخذ الحسبان مستوى النمو العقلي، والخصائص الإدراكية، وقدرة التركيز، والدافعية لدى الطلبة.

إن تحديد السلوك المدخلي للمتعلمين قبل بدء التعليم، مهمة أكثر تحديداً من التوصل إلى الخصائص العامة للمجموعة. إنه يستمد مباشرة من تحليل المهمة التعليمية، فكلما كانت عملية التحليل دقيقة وتفصيلية. عاد المحلل إلى الوراء وإلى أساسيات المهمة وأصبح تحديد السلوك المدخلي أسهل. إن المصمم المحترف يستطيع أن يعرف أن كل أو معظم الفئة المستهدفة تتقن مستوى معيناً من المهارات الفرعية، ويكون تحديد السلوك المدخلي عندئذ بكل بساطة بوضع خط فاصل ما بين هذه المهمات التي يفترض معرفتها، وتلك التي ينوي المعلم تعليمها. ويتم التأكد من صحة ذلك عن طريق اختبار السلوك المدخلي الذي يساعد المعلم، وهناك ثلاثة احتمالات عن هذا الاختبار، هي:

- أن يكون الخط الذي حدده متلائماً مع مستوى قدرات طلابه، وعندئذ يبدأ تعليم الطلبة من النقطة التي حددها الخط.
- أن يكون الخط الذي حدده أعلى من مستوى قدرات طلابه، وعندئذ يعود المعلم في تعليم الطلبة إلى الوراء حيث المهمات الفرعية الأدنى.
- أن يكون الخط الذي حدده أقل من مستوى قدرات طلابه، وعندئذ يرتفع المعلم في تعليم الطلبة إلى المهمات الفرعية الأعلى.

من الواضح من التحليل السابق أن الصفات العامة للفئات المستهدفة قد تختلف، إلا أن المهارات اللازمة لأداء المهمة التعليمية، وتحقيق الهدف لا تختلف. ويبقى التباين بين الأفراد والمجموعات كامنا في كم ونوع المهارات التي يمتلكها الفرد، أو تمتلكها المجموعة عند بدء التعلم، فمستوى مهارة المتعلم إذا يحدد أي المهارات سيكون سلوكا مدخلياً وأيها سيدخل ضمن مهمة التعليم.

الخطوة الرابعة:

كتابة الأهداف الأدائية Performance Objective :

إن أكثر أجزاء عملية التصميم ألفة بالنسبة لعدد كبير من المعلمين هو هذا الجزء المتعلق بكتابة الأهداف الأدائية والتي تسمى في كثير من الأحيان بالأهداف السلوكية (Behavior Objectives) إن كتابة الأهداف الأدائية ليست غاية في حد ذاتها، إذ لا يرجى كبير أمل من مجرد كتابة الأهداف، ما لم تكن هذه الأهداف جزءا لا ينفصل عن عملية تحليل المحتوى، وتعمل بالتالي على المساعدة في اختيار المحتوى، وتصميم المادة التعليمية، واختيار طريقة التعليم المناسبة، وصياغة الأسئلة التي ستستخدم في الاختبارات وعملية التقويم، وبمعزل عن هذه الأمور تبدو عملية صياغة الأهداف عقيمة، كما تبدو صعبة جداً بالنسبة لبعض المجالات، وخاصة في مجال العلوم الإنسانية، إن استخدام الأهداف التعليمية بشكل فعال يتطلب الآتي:

- تحديد السلوكيات التي سيتم تعليمها.
- تحديد استراتيجية تعليم هذه السلوكيات.
- تحديد معايير تقويم أداء المتعلمين بعد انتهاء التعليم.

إن جوهر صياغة الأهداف الأدائية يكمن في الإجابة عن سؤال بسيط هو "ماذا على المتعلم أن يعمل عند انتهائه من مادة تعليمية ما؟" أو "ماذا على المتعلم أن يعمل ليبرهن لنا أنه قد أتقن المادة التعليمية؟"، إن الإجابة عن هذا السؤال ليست مفيدة لمصمم التعليم فحسب، بل للطلبة والمعلمين والموجهين والمديرين.

صياغة الأهداف الأدائية:

الهدف الأدائي، هو وصف تفصيلي لما سيتمكن المتعلم من عمله عند إنهائه لوحدة تعليمية ما، أو هو عبارة عن جملة إخبارية تصف وصفاً مفصلاً ماذا بوسع المتعلم أن يظهره بعد تعلمه لمفهوم أو مبدأ أو إجراء أو حقيقة تدرس في فترة زمنية قصيرة نسبياً لا تقل عن 45 دقيقة كما في الحصة الدراسية، ولا تزيد عن 180 دقيقة كما في المحاضرة الجامعية، فالهدف الأدائي (السلوكي) هو هدف خاص وملاحظ قابل للقياس والتقويم. وثمة مصطلحان آخران يستخدمان في الأدب التربوي ويعنيان الشيء نفسه، وهما الأهداف التعليمية الخاصة والأهداف السلوكية، وبغض النظر عن المصطلح المستخدم فالتركيز هنا على السلوك الذي سيظهره المتعلم وليس على الجهد الذي سيبذله المعلم.

قد تجد في بعض الأحيان مصطلحاً يدعى الهدف الفرعي أو الممكن (subordinate or Enabling Objective) فكما رأينا عندما نحلل المهمة التعليمية نتوصل إلى المهمات الفرعية، وكذلك عندما نحلل الهدف نتوصل إلى الأهداف الفرعية أو الممكنة، المهم هنا هو أن نحول الهدف التربوي العام إلى هدف تعليمي يمكن قياسه وهذا الهدف يدعي أحياناً الهدف النهائي (Terminal Objective). ثمة أكثر من نموذج في كتابة الأهداف التعليمية، ولكن أكثرها قبولاً الآن النموذج الذي يقول بوجوب توافر ثلاثة عناصر رئيسية في عبارة الهدف (حسب رأي "ميجر")، وهذه العناصر هي:

1- السلوك النهائي: وهو السلوك أو المهارة المبينة في الهدف، والمستمدة من تحليل المهمة التعليمية.
2- الشروط: وهي المواصفات التي تشير أو تصف الظروف التي ستوجد عند أداء المتعلم المهمة.
3- المعيار: وهو الذي سيستخدم لتقويم أداء المتعلم أو تحقيقه الهدف.

ولكي تتحقق المزايا المرغوبة فيها من كتابة الأهداف التعليمية، لابد من أن تكتب بعبارات تصف وصفاً دقيقاً السلوك الذي سيجريه المتعلم، وإذا تعذر ذلك واستخدمت عبارات من مثل" أن يفهم" ، و"أن يعتقد، و"أن يستمع" فلابد من وضع قائمة بالسلوكيات الدالة على الفهم والاعتقاد والاستماع من وجهة نظر كاتب الهدف لتصبح عملية القياس ممكنة.

والآن، أين موقع الأهداف السلوكية من نموذج التصميم التعليمي؟ اختلف العلماء في ذلك فمنهم من ود أن تصاغ الأهداف الأدائية بعد تحديد الأهداف التربوية العامة، وتحليل المحتوى التعليمي، وذلك لكي تكون هذه الأهداف مشتقة مباشرة من المحتوى التعليمي، ومطابقة للمعرفة والمهارات التي يشتمل عليها. ورغب فريق آخر في أن تأتي الأهداف السلوكي مباشرة بعد تحديد الأهداف التربوية العامة، وذلك لضمان عملية التوافق بين الأهداف التربوية العامة والأهداف السلوكية الخاصة. والأفضل أن تصاغ الأهداف السلوكية بعد تحليل المحتوى التعليمي المراد تصميمه، وذلك لضمان الدقة والشمول، وللتأكد من أن جميع مهارات المحتوى التعليمي قد غطيت بالأهداف السلوكية ولم يغفل عن أي منها.

مواصفات الهدف السلوكي (الأدائي) الجيد:

لهدف السلوكي الجيد شروط ومواصفات أهمها:

1- الوضوح: أي أن يكون مكتوباً بلغة سليمة، خالياً من الأخطاء النحوية بحيث يستطيع القارئ من خلالها معرفة الهدف الذي سيحققه المتعلم مباشرة، دون الخوض في متاهات فلسفية أو لغوية، وكلما كان الهدف واضحاً أدى إلى سهولة تحقيقه وتطبيقه.

2- المحتوى التعليمي: يجب أن يكون لكل هدف سلوكي محتوى تعليمي يعمل على تحقيقه، فالأهداف السلوكية لا توضع من ضرب الخيال، وإنما من المادة والمراجع العلمية المختلفة التي تساعد على تحقيقها، مثال: إذا كان الهدف السلوكي عبارة عن أن يعدد المتعلم إنجازات الخليفة عمر بن الخطاب في المجال الديني، فيجب أن تكون هناك وحدة دراسية في الكتاب المدرسي تتحدث عن هذه الإنجازات، وإلا لا يطالب المتعلم بتحقيق هدف لم يتعلمه، إذ لم يرشد إلى مراجع لأخذ المعلومات منه.

3- السلوك الملاحظ: يجب أن يتضمن الهدف السلوكي الجيد سلوكاً ملاحظاً يقوم به المتعلم وليس المعلم، والسلوك عبارة عن الأداء أو الفعل الملاحظ الذي يتوقع من المتعلم القيام به بعد تعلمه لمفهوم أو مبدأ أو إجراء أو حقيقة فالسلوك يعبر دائماً عن الفعل

أو الإجراء، مثال: أن يكتب،، أن يقرأ، أن يجرب ، أن يعرف، وأن يحلل، وأن يركب، وأن يفسر، وأن يعيد بكلماته الخاصة، وأن يصمم، وأن يعطي مثالاً ... الخ. كلها كلمات تعبر عن الأفعال السلوكية التي يتوقع من المتعلم القيام بها، كما أنها أفعال قابلة للملاحظة والقياس. أما الأمثال التالية: أن يفهم، وأن يعرف، وأن يدرك، وأن يستحسن، وأن يستمتع، وأن يعتقد، وأن يثق، وأن يدمج ...الخ، كلها أهداف غير قابلة للملاحظة والقياس، لذا على المعلم الابتعاد عنها، أو أن يضع قائمة بالسلوكيات الدالة على الفهم والمعرفة. من وجه نظر كاتب الهدف لتصبح عملية الملاحظة والقياس ممكنة.

4- المستوى الأكاديمي: يجب أن يصف الهدف السلوكي والمستوى الأكاديمي للمتعلم الذي سيقوم بالسلوك، وذلك للحكم على جودة هذا السلوك من خلال قدرة المتعلم على قيام هذا السلوك. فالهدف الذي يكون أعلى من قدرة المتعلم ومستواه الأكاديمي لا يعد هدفاً جيداً، لأنه يطلب من المتعلم أن يحقق شيئاً هو عاجز عن تحقيقه، فعلى الهدف أن يوضح ما إذا كان المتعلم في المرحلة الأساسية، أم الثانوية، أم الجامعية، وذلك لاتخاذ التدابير المناسبة لتحقيقه. مثال: أن يقرأ طالب الصف الأول الأساسي، وأن يرسم طالب السنة الرابعة في كلية الهندسة خارطة البناء... إلخ.

5- الشروط: يجب أن يذكر الهدف السلوكي الشرط الذي ستتم في ضوئه عملية التعلم بمعنى آخر على الهدف أن يصف الظروف التعليمية التي لا يتم تحقيقه إلا بوجودها. مثال: أن يرسم المتعلم باستخدام الأدوات الهندسية الآتية. وأن يضرب على الآلة الكاتبة، وأن يعين المدن الآتية على خارطة العالم الصماء...إلخ.

6- المعيار: يجب أن يوضح الهدف السلوكي الشرط الذي يحكم جودة السلوك المتعلم ومدى كفايته، مثال: أن يشرح بعبارات واضحة وأن يحل حلا صحيحاً، أن يكتب بلغة سليمة. أن يرسم الزاوية بدقة ...إلخ.

7- الدرجة: على الهدف السلوكي أن يوضح درجة المعيار. ويقصد بها نسبة الجودة في سلوك المتعلم، بمعنى آخر على الهدف السلوكي أن يوضح نسبة الوضوح أو الدقة أو السرعة، أو الصحة، مثال: أن يحل جميع المسائل الرياضية بنسبة 100%، أن يضرب على الآلة الكاتبة بمعدل 60 كلمة في الدقيقة، أن يسترجع 90% من عواصم الدول العربية ...إلخ.

8- عدم الازدواجية: إن الهدف السلوكي الجيد هو الذي يعكس فعلاً واحدا وليس

فعلين، وذلك لتجنب الخلط والفوضى في الأداء، مثال: أن يفسر المتعلم النص الآتي، وليس أن يفسر ويستنتج من النص الآتي.

إن هذه المواصفات الثمانية المذكورة آنفا هي الشروط الرئيسية التي يجب أن يتضمنها الهدف السلوكي الجيد.

أهمية تحديد الأهداف الأدائية:

يؤكد المختصون بالتربية أن أي تعليم ناجح، وفعال لابد أن يكون موجها نحو تحقيق أهداف أدائية محددة ومقبولة، وبالتالي فإنه لابد للمعلم أن يكون واعياً وعياً كاملاً للأهداف الأدائية وغاياتها، فما دامت العملية التعليمية تعني بكفؤ المتعلم ووجدانه، وأهدافها متصلة بهما، فلا بد من تحديد نوع الفكر والوجدان، ومستواهما تحديداً واضحا وكافياً. ومن هنا تتضح ضرورة وضع أو (كتابة) " الأهداف الأدائية وتحديدها تحديداً واضحاً، وعليه، فإن تحديد الأهداف تخدم الأغراض الآتية:

1- انتقاء النشاط التعليمي المناسب (المحتوى):

يقصد بالنشاط التعليمي كل نشاط (تعليمي – تعلمي) يقوم به المعلم أو المتعلم، أو كلاهما بقصد التعليم، أو دراسة مادة تعليمية سواء كان هذا النشاط التعليمي داخل المدرسة، أو خارجها ما دام أنه تحت إشراف المؤسسة التعليمية وبتوجيه منها. ولهذا فإن اختيار أي نشاط تعليمي ما في تعليم أي مادة تعليمية يجب أن يكون في ضوء الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وبالتالي فإن أحد العوامل الأساسية التي تؤدي دورا مهما في اختيار النشاطات التعليمية المستخدمة في التعليم هو الهدف، أو الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها.

هذا، ويستخدم المعلم عدداً من النشاطات والخبرات التعليمية لتحقيق الأهداف التي يسعى إلى الوصول إليها، ويتوقف اختيار النشاطات الخبرات التعليمية على قدرة المعلم على تحديد الأهداف، وعليه، فإن معرفة المعلم للأهداف التي ترشده إلى اختيار النشاط التعليمي المناسب لتحقيق أهداف تعليمية محددة تعد بالتالي من أهم المقومات الأساسية للتعليم الناجح. وفي هذا الصدد يفضل اختيار عدد من النشاطات التعليمية التعملية

المتنوعة، وذلك لوجود فروق فردية بين المتعلمين أنفسهم من جهة، ومحدودية الانتباه عندهم من جهة ثانية وبخاصة في المرحلة التعليمية الأساسية. وباختصار ينصح المعلم عند اختيار النشاطات التعليمية مراعاة الآتي:

- ضرورة تعدد النشاطات التعليمية وتنوعها، بمعنى أن يستخدم المعلم عدداً من النشاطات التعليمية لتحقيق الأهداف، وذلك نظراً: لصعوبة متابعة النشاط من قبل فئة معينة من الطلبة مهما كانت أهميته إلا لفترة محدودة، ووجود فروق فردية بين الطلبة أنفسهم، وبالتالي يجد كل طالب فرصته في استخدام النشاط التعليمي الذي يمكنه من استيعاب ما يتعلمه.
- أن تكون النشاطات التعليمية واقعية، ومن ضمن النشاطات وحدودها التي يمكن للمدرسة توفيرها.
- ارتباط النشاطات التعليمية بأهداف الدرس أو الوحدة التعليمية.
- أن يخطط في اختياره للنشاطات التعليمية للدرس أو الوحدة التعليمية باشتراك الطلبة جميعهم ما استطاع إلى ذلك سبيلاً.
- الابتعاد عن الشكلية في اختيار النشاطات التعليمية وتوظيفها.

2- اختيار طريقة التعليم المناسبة:

- على الرغم من أنه لا توجد طريقة تعليمية واحدة تفيد في المواقف التعليمية جميعها إلا أن معرفة المعلم بالهدف الأدائي سوف يعينه دون شك على اختيار الطريقة أو الأسلوب أو الوسيلة أو الاستراتيجية المناسبة لتحقيق ذلك الهدف، فعلى سبيل المثال: إذا كان الهدف هو تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة، فإن طريقة المحاضر لا تجدي كثيراً في تحقيق مثل هذا الهدف ولكي يكون المعلم أكثر قدرة على تحقيق الأهداف لدرسه أو وحدته لا بد أن يعرف الهدف أو الأهداف المحددة التي يسعى لتحقيقها ويسأل نفسه ما يلي:
  - ما الطريقة أو الأسلوب أو الاستراتيجية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس؟
  - ما الوسيلة التعليمية المناسبة التي يمكن أن تساعد في تحقيق الأهداف؟
- ما مدى التفاعل بين الطريقة والأسلوب والوسيلة في أثناء الدرس أو الوحدة التعليمية؟

وفي ضوء الإجابة عن هذه الأسئلة، يمكن للمعلم أن يضع تصورا كاملاً للدرس أو الوحدة التعليمية، يحدد فيه طريقته وأسلوبه ووسيلته، مما يجعله أكثر قدرة على تحقيق أهداف الدرس أو الوحدة.

3- تقويم عملية التعليم:

إذا كان الهدف الرئيسي من التعليم هو تعديل سلوك الطلبة المتعلمين وتحقيق الأهداف (الأدائية) المتوقعة، فإنه ينظر إلى التقويم بأنه عملية تقرير مدى تحقيق تلك الأهداف، وعليه، إذا كانت هذه هي وظيفة التقويم الأساسية فلا بد أن يكون هناك أساس تبني عليه الأحكام، ولعل الأساس والمعيار الصحيح للحكم هو الأهداف المحددة التي ترشد المعلم إلى ماذا يقوم، وما الوسائل والأدوات التي تصلح لتقويم مدى تحقق الأهداف؟ وينصح بوضع البنود الاختيارية مباشرة بعد تحديد الأهداف الأدائية.

أهمية الأهداف السلوكية (الأدائية) ومحدداتها:

تتضح أهمية الأهداف السلوكية كما يذكرها الأدب التربوي في ضوء الملاحظات والاعتبارات العلمية الآتية:

1- تجعل المعلم أكثر دقة واهتماما بالتربية العلمية.

2- تبين بالضبط ماذا نتوقع من المتعلم عمله أو فعله.

3- تكون عملية التخطيط للتعليم واضحة وسهلة، لأنه يفترض في المعلم أن يعرف السلوك (الأداء) الواجب على الطلبة بيانه أو تحقيقه بعد الانتهاء من التعلم.

4- يحدد المعلم الخبرات التعليمية والأساليب والوسائل التعليمية اللازمة لتعليم المعرفة العلمية بأشكالها المختلفة.

5- تشير الأهداف الأدائية إلى صفات يمكن ملاحظتها أو قياسها في سلوك الطالب بعد إنهائه عملية التعلم، وعملية القياس متوقفة على مدى وضوح الأهداف التي تمت صياغتها.

6- تؤكد الأهداف الأدائية السلوكية على نتيجة التعلم لا على عملية التعلم، ولو أنهما طرفان في عملية واحدة هي العملية التعليمية - التعلمية.

7- الأهداف السلوكية الأدائية مهمة للمتعلم من حيث إنها: تشعره بالاهتمام بالموضوع العلمي. ويستطيع الطالب من خلالها معرفة تقدمه في العملية التعليمية وعن طريقها ينظم جهودها وينسقها في صورة نشاطات مناسبة تحدد مدى نجاحه وتقدمه باستقلالية واعتمادا على النفس.

8- تساعد الأهداف الأدائية في عملية التقويم بوجه عام التي تتضمن: تقويم كل من تقدم الطالب وفاعلية التعليم وطريقة وأسلوب التعليم وفاعليتها في تحقيق الأهداف المنشودة والمادة التعليمية، بحيث تصبح ميسرة إلى حد ما ودقيقة في ضوء الأهداف السلوكية، وبالتالي يمكن معرفة مدى نجاح هذه المادة أو نواقصها، ومن ثم محاولة سد الثغرة أو الثغرات التي تظهر فيها لأغراض التطوير والتحسين.

صياغة الأهداف السلوكية (الأدائية):

لبيان كيفية صياغة الأهداف السلوكية، ادرس الأهداف السلوكية الآتية:

1- يعرّف الطالب الكثافة كما وردت في الكتاب المقرر.

2- يعدد الطلاب خمس صفات للصخور في ثلاث دقائق.

3- يكشف الطالب عن النشا في البطاطا في مدة لا تزيد عن سبع دقائق.

4- يوازن الطالب بين الانقسام غير المباشر والاختزالي دون خطأ.

5- يشرح الطلاب بلغته الخاصة نص قانون بويل.

6- يستنتج الطالب أن كل مادة تشغل حيزا باستخدام المخبار المدرج.

7- يفسر الطالب بلغته الخاصة أن كثافة الماء النقي = 1غم/سم3

8- يذكر الطالب أجزاء الجهاز الهضمي في الإنسان بالترتيب.

إذا نظرنا إلى الأهداف السلوكية (الأدائية) السابقة الذكر، وأمعنا النظر فيها نجد أنها تتضمن ثلاثة عناصر أساسية، هي:

1- الفعل: ويشير إلى العمل الذي يوجه الطلبة إلى الأداء المحدد المطلوب. هذا ويعد أصعب جزء في عملية كتابة الأهداف السلوكية، وصياغتها هو اختيار الفعل أو الأفعال المتعدية التي تصف العمل الذي سيقوم به الطالب بعد انتهائه من عملية التعلم، وبخاصة انه يشترط في هذه الأفعال أن تعبر بوضوح عما نرغب من المتعلم أن

يكون قادراً على أدائه من محتوى الموضوع أو الوحدة الدراسية. ومن الأفعال التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية نذكر على سبيل المثال: يذكر، يفسر، يطبق، يعدد، يقارن ، يرسم، يميز، يحلل، ... الخ، وهي أفعال عمل Action Verbs أو أفعال متعدية.

2- المحتوى المرجعي (مصطلح من المادة التعليمية)، ويشير إلى محتوى الموضوع المراد معالجته من خلال المواقف والنشاطات التعليمية التعلمية.

3- مستوى معين من الكفاءة (الأداء) أو (ألمعيار)، ويعد هذا العنصر جزءا اختيارياً في كتابة الأهداف السلوكية أو صياغتها، وقد يأتي في آخر العبارة الهدفية الأدائية أو قبل المحتوى المرجعي، ويشير هذا العنصر بوجه عام إلى درجة معينة (مستوى أداء معين) من متطلبات التعلم المرغوب فيه كأن يذكر في صياغة الهدف السلوكي: مستوى الأداء المطلوب (المقبول) وهو مثلا: بدقة، دون خطأ، المدة الزمنية، بنسبة 80% ... الخ.

ولتوضيح ما سبق، ادرس الهدف السلوكي الآتي:

- أن يكشف الطالب عن النشا في البطاطا في مدة لا تزيد على سبع دقائق.
- (فعل) (المحتوى المرجعي) (مستوى الأداء)
- وباختصار، يصاغ الهدف السلوكي في إحدى الصورتين التاليتين:
- الأولى: أن + فعل سلوكي + الطالب+ المحتوى المرجعي + معيار الأداء المقبول.
- أن يوازن الطالب بين الانقسام غير المباشر والاختزالي دون خطأ.
- الثانية: أن + فعل سلوكي + الطالب + معيار الأداء المقبول + المحتوى المرجعي.
- أن يرسم الطالب بدقة الجهاز الهضمي في الإنسان.
- هذا ونظراً لتكرار كلمة (الطالب) في صياغة الأهداف السلوكية، فإنه يمكن حذفها أو الاستغناء عنها أو وضعها في بداية الأهداف السلوكية بوجه عام.
- واعتماداً على ما سبق، ولضمان تحقيق الأهداف الأدائية ينبغي على المعلم توضيح الأهداف الأدائية بحيث يكون الطالب:
- قادراً على وصف نوع السلوك (الأداء) المتوقع منه كنتيجة للدرس.
- عارفا المحتوى المرجعي الذي يمكن أن يظهر تعلمه في حدوده.
- عارفا مستوى الأداء المطلوب (أو المقبول) منه.

ويمكن للمعلم أن يستخدم عدة طرق لتوضيح الأهداف السلوكية للطلبة، ومنها ما يأتي:

1- عرض أهداف الدرس على الطلبة، أي إخبار الطلبة بما هو متوقع منهم (النتائج التعليمية المتوقعة، والمعيار)، ويمكن أن يتم ذلك إما شفويا أو كتابيا في بداية الدرس أو في أثنائه في نهايته.

2- استخدام أمثلة من الأداء المتوقع، كما في كيفية استخدام جهاز ما أو إجراء تجربة أو حمل المجهر أو توظيفه...الخ.

3- الوضوح في العرض: إذا كانت النشاطات التعليمية للدرس منظمة ومخططاً لها جيداً بمحور واحد (هدف الدرس)، فإن ذلك يساعد الطلبة على إدراك الهدف من الدرس أو الأهداف من الوحدة، وعكس ذلك يؤدي إلى تشويش الطلبة واضطراب أدائهم.

هذا ويعد تصنيف "بلوم Bloom" للأهداف التربوية من أشهر التصنيفات وقد وضعها في ثلاثة مجالات رئيسية، هي:

الأول: المجال المعرفي (العقلي) Cognitive Domain.

الثاني: المجال الوجداني (الانفعالي أو العاطفي) Affective Domain.

الثالث: المجال النفس حركي (المهاري الحركي)Psychomotor Domain.

وفيما يأتي نبذة مختصرة عن المجالات الثلاثة لتصنيف بلوم للأهداف التربوية:

أولاً: المجال المعرفي (العقلي) Cognitive Domain:

ويشمل الأهداف التي تعبر عن الجوانب المعرفية التي تتضمنها العملية التعليمية التعلمية، وتتعلق الأهداف السلوكية/ الأدائية في هذا المجال باكتساب المتعلم المعرفة العلمية، والمعلومات، وتنمية القدرات، والمهارات في استخدام هذه المعرفة العلمية. وقد اشتمل تصنيف بلوم على ست مستويات من الأهداف التربوية في هذا المجال التي تفيد في التربية العلمية، وهذه المستويات الست هي:

1- المعرفة Knowledge: تعد المعرفة أدنى المستويات الستة في هذا المجال، وهي تتضمن عملية تذكر المعلومات والمعرفة العلمية التي تم تعلمها سابقا أي القدرة على

تمييز واستعداء المادة التعليمية واستذكارها، وتتضمن المعرفة الجوانب الآتية:

أ- معرفة التفاصيل، وتضم:

- معرفة الحقائق العلمية المفردة والمجردة.
- معرفة التعاريف والتعابير.

ب- معرفة التعميمات، وتضم:

- معرفة المفاهيم والمصطلحات والرموز.
- معرفة الاتجاهات التسلسلات (التتابعات).
- معرفة التصانيف وفئاته.
- معرفة المعايير والمحكات.

ج- معرفة التعميمات، وتضم:

- معرفة المبادئ، والقوانين، والقواعد، والتعميمات.
- معرفة النظريات.

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى التذكر ما يأتي: يذكر، يعرف، يصف، يسمى، يتعرف، يعنون، يضع قائمة ب، يعدد، يقابل، يختار، يتذكر، يرتب، يستخرج، يتتبع، ...إلخ.

وفيما يلي أمثلة لأهداف سلوكية على مستوى التذكر:

- يعدد الطالب أجزاء المجهر.
- يذكر نص قاعدة أرخميدس كما وردت في الكتاب المدرسي.
- يصف معرفة اليرموك كما شرحها المعلم.
- يسمى أجزاء الزهرة بالترتيب من الخارج إلى الداخل.

2- الفهم (الاستيعاب أو الإدراك) Comprehension: يقصد بالفهم القدرة على استيعاب معنى الأشياء، وبالتالي القدرة على امتلاك الطالب معنى المادة التعليمية المتعلمة، أي تفسير المبادئ والمفاهيم العلمية، بحيث يتمكن من شرح ما يلاحظه في بيئته من أشياء وأحداث وظواهر، أو تحويل المواد من هيئة إلى أخرى (كلمات إلى أرقام أو

العكس)، أو تفسيرها (شرحها أو تلخيصها)، أو تخمين مردوداتها المستقبلية، وعليه تقع نواتج التعلم في هذا المستوى في مستوى أعلى قليلاً من مستوى المعرفة) ويتضمن الفهم (الاستيعاب) ما يأتي:

أ- التفسير Interpretation، ويضم:

- تفسير المواد العلمية اللفظية.
- استيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ.
- تفسير الرسومات والأشكال البيانية ذات العلاقة بالمعرفة.
- تفسير التفاعلات الكيميائية بمزيد من الوضوح والعمق.
- تفسير الظواهر الطبيعية.

ب- الترجمة Translation، وتضم:

- الترجمة من صورة رمزية إلى أخرى غير رمزية (كلامية) أو العكس.
- الترجمة من مستوى تجريدي إلى آخر .
- الترجمة من صيغة لفظية إلى صيغة لفظية أخرى.
- ترجمة كلمات إلى أشكال رياضية أو رمزية.

ج- الاستنتاج والتأويل، وتضم:

- القدرة على استخلاص الاستنتاجات وصياغتها بدقة.
- القدرة على التنبؤ خلف (وراء) البيانات (التنبؤ الخارجي).
- القدرة على التنبؤ بين البيانات (التنبؤ الداخلي).
- القدرة على استمرارية التنبؤ بالاتجاهات أو النزعات.

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى الفهم (الاستيعاب) ما يلي: يفسر، يستنتج، يعطي أمثلة، يعيد كتابة، يميز، يترجم، يصنف، يناقش، يوضح، يشرح، يعين، يختصر، يشير، يحول، يتنبأ ...إلخ، وفيما يلي أمثلة لأهداف سلوكية على مستوى الفهم:

- يفسر الطالب كيفية حدوث المد العالي.

- يعطى مثالاً على الصخور الرسوبية.
- يشرح قانون مندل الأول في الوراثة.
- يترجم العلاقة التالية (ث= ك/ح) إلى صيغة كلامية.

3- التطبيق Application: وهو القدرة على استعمال أو تطبيق المعرفة التي تم تعلمها في مواقع جديدة، أو حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة، ويتضمن التطبيق القدرة على:

أ- تطبيق المفاهيم والمبادئ والتعميمات على مشكلات واقعية.

ب- تطبيق القواعد والقوانين والنظريات على مواقف جديدة.

ج- حل مسائل رياضية.

د- تكوين خرائط ورسومات وأشكال بيانية.

هـ- استخدام الإجراءات التجريبية المناسبة في إيجاد الحلول للمشكلات والإجابات عن الأسئلة التي تواجه الطلاب في حياتهم اليومية.

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى التطبيق ما يلي:

يطبق، يحل مسألة، يمثل بيانا، يرسم شكلا (أو مخططا)، يجري تمريناً، يجري عملية، يستخدم ، يحضر، ...إلخ. وفيما يلي أمثلة لأهداف سلوكية على مستوى التطبيق:

- يطبق الطالب العلاقة التي تربط الكثافة والكتلة والحجم.
- يرسم خريطة الأردن ويضع أسماء المدن الأثرية على الرسم في ضوء المعلومات التي قرأها في الكتاب المدرسي.
- يستخدم الألوان في تكوين أشكال زخرفيه.
- يزن معادلات كيميائية دون خطأ.
- يحل مسائل في مساحة المثلثات باستخدام قاعدة أرخميدس.
- يستخدم التلسكوب لرصد الكواكب.

4- التحليل Analysis : وهو القدرة على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها المختلفة، وإدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على فهم بنيتها وتركيبها. ويتضمن التحليل القدرة على:

- تحليل المركبات إلى عناصر .
- تحليل العلاقات.
- تحليل البناء التنظيمي لمادة ما.
- تحديد أوجه الشبه والاختلاف.

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى التحليل ما يأتي: يحلل، يجزئ، يميز، يقارن، يفصل بين، يفتت، يفرق، يربط، يعزل، يستخلص ...إلخ. وفيما يلي أمثلة لأهداف سلوكية على مستوى التحليل:

- يميز الطالب بين الفضلات النيتروجينية التي يتلخص منها الكائن الحي وعلاقتها بالبيئة التي يعيش فيها.
- يحلل نتائج التجربة العلمية، ثم يفسرها.
- يحلل قصيدة شعرية.
- يوازن بين التنفس الخلوي (احتراق داخلي) وعملية الاحتراق خارج الجسم.

5- التركيب Synthesis: وهو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة. وهو بذلك، عكس التحليل الذي يتضمن تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها وجزئياتها الدقيقة، بينما يعمل التركيب على تجميعها في قالب ومضمون جديد، وعليه يركز النتاج التعليمي في هذا المستوى على السلوك الإبداعي والأنماط البنائية الجديدة، ويتضمن التركيب ما يأتي:

أ- كتابة خطة عمل جديدة.

ب- اقتراح خطة لإجراء تجربة ما.

ج- اقتراح نظام جديد لتصنيف الأشياء.

د- استنتاج علاقات جديدة من مجموعة القضايا والعلاقات والصور الرمزية.

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى التركيب ما يأتي: يؤلف، يعيد بناء، يخطط، يركب، يصمم، يلخص، ينظم، يولد، يعيد تنظيم، يخترع، ينشئ، يبتدع، يرتب، يعيد ترتيب، يجمع ...إلخ، وفيما يأتي أمثلة لأهداف سلوكية على مستوى التركيب:

- يصمم الطالب تجربة لقياس أثر شدة الضوء في معدل التمثيل الضوئي في نبات الألوديا.
- يكتب تقريراً علمياً عن الثقب في طبقة الأوزون.
- يؤلف مقالا علميا عن تلوث البيئة.
- يقترح طريقة أو أسلوباً جديداً لتحسين التربة وجعلها صالحة للزراعة.
- يلخص كتابا في الأدب العباسي.

6- التقويم Evaluation: وهو القدرة على إعطاء حكم على قيمة المادة المتعلمة، وذلك بموجب معايير محددة واضحة. وتعد النتاجات التعليمية في مستوى التقويم أعلى مستوى في المجال المعرفي (العقلي)، وذلك لاحتوائها على عناصر جميع المستويات الأخرى، ويتضمن التقويم ما يأتي:

أ- الحكم على الترابط المنطقي للمادة التعليمية.

ب- الحكم على صحة الاستنتاجات العلمية (العلاقة بين المعلومات المتوافرة والنتائج).

ج- الحكم على قصة معينة للأطفال.

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى التقويم ما يلي: يقوم، يحكم، يسوغ، يجادل، يناقش، يدعم، ينتقد، يدافع، يوازن، يستخلص، يبين (رأيه في كذا..) ...إلخ، وفيما يأتي أمثلة لأهداف سلوكية على مستوى التقويم:

- يضع عنواناً لقطعة من النثر.
- يناقش الطلاب العبارة التالية: "يقف نيوتن على أكتاف العلماء الذي سبقوه".
- يبين رأيه في الاستنساخ.
- يوازن بين دور الأنزيم والهرمون، ويبين أيهما أكثر أهمية في عملية التمثيل الغذائي.

ثانياً: المجال الوجداني (الانفعالي أو العاطفي) Affective Domain:

تتعلق الأهداف التربوية في هذا المجال بالسلوك الوجداني (الانفعالي / العاطفي) للمتعلم، المتمثلة في تنمية مشاعر الطالب وتطويرها، وتنمية عقائده وأساليب التكيف مع الأفراد الذين يتعامل معهم، والتعامل مع الأشياء، وتضم المشاعر والاتجاهات والقبول والقيم مثل: الفرح، والمحافظة على العادات، والتقاليد، والاحترام والتعاون، والحب والكره، والتعاطف . هذا وعلى الرغم من صعوبة صياغة الأهداف السلوكية في المجال الوجداني، الأمر الذي دعا الغالبية للتركيز على المجال المعرفي /العقلي، إلا أنه يمكن لإدراك بعض الأهداف السلوكية الوجدانية من خلال (ملاحظة) سلوك المتعلم، أما بعضها الآخر منها فتكون متمثلة داخل الطالب مما يصعب ملاحظتها، إلا عن طريق السؤال المباشر (أو غير المباشر) عما يشعر به، أو عما يحبه أو يقدره، أو نوع الاتجاهات والميول لديه. وتتضمن الأهداف التربوية في المجال الوجداني:

القيم Values:

وهي نشاطات أو مواقف أو موضوعات تنمو وتستقر في المجتمع وتمارس من قبل الأفراد فيه، وتصبح معايير لقياس سلوكهم وتصرفاتهم كما في قيم الصدق، والكرم، والشجاعة، والحقن والفضيلة والخير، والصبر والوطنية، والجمال، وتقوم القيم بدور الدافع، أو المحرك للسلوك، وبالتالي تدعو أفراد المجتمع إلى اختيار هذا الفعل، وترك ذلك إلى تفضيل هذا السلوك على غيره.

الاتجاهات Attitudes:

وهي شعور الفرد إيجابا أو سلباً نحو أمر ما، أو موضوع ما، وبالتالي يعبر عن الموقف النسبي للفرد المتعلم من قيمة ما، كأن يؤمن بالصدق، ويوافق عليه بشدة.

الميول (الاهتمامات) Interests:

وهي اهتمامات تعبر عن شعور الطالب من فعاليات ونشاطات تولد. وعن طريق ملاحظة هذه الاهتمامات، يمكن قياس هذه الميول. فالميول والاهتمامات بموضوع الأحياء على سبيل المثال، يولد النزعة أو الميل إلى فهم المادة الإحيائية واستيعابها، وبالتالي التوجه نحو قراءات

إضافية في الأحياء، والميل والاستمتاع بمشاهدة البرامج الإحيائية في التلفاز، والعمل في المختبر والحقل.

التذوق: ويقصد بالتذوق استمتاع المتعلم بما يدركه من موضوعات مادية أو معنوية، وبالتالي شعوره بالسرور حيالها. وعليه فإن الذي يتذوق الطبيعة بما فيها من جمال النباتات والحيوانات ...، فإنه يستمتع بقراءة النصوص العلمية حولها، أو يستمتع بالبرامج التي تتحدث عنها.

بناء على ما تقدم، صنفت الأهداف التربوية في المجال الوجداني إلى خمسة مستويات، هي:

1- الاستقبال Receiving :

ويعني رغبة الطالب الدائبة (للانتباه) إلى ظواهر أو حوافز هنا منصباً على إثارة انتباه الطالب والمحافظة عليه وتوجيهه.

وتتراوح نواتج التعلم في هذا المستوى من الشعور البسيط بوجود الأشياء إلى الانتباه من جانب الطلبة. وهذه النواتج تمثل أدنى مستوى في المجال الوجداني. ويتضمن الاستقبال الأهداف العامة الآتية:

أ- الوعي (الإدراك) بشعور الآخرين، أو ما يدور من حوادث.

ب- الرغبة في الاستقبال عن طريق تحري ما يجري، وعدم محاولة تجنبه.

ج- الانتباه، أو الاهتمام الاختياري المضبوط.

د- الميل إلى الإصغاء والإحساس بالاحتياجات الإنسانية والمشكلات الاجتماعية.

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها لصياغة الأهداف السلوكية في مستوى (الاستقبال) ما يلي: أن يسأل، أن يصغى أن يختار، أن يستمتع، أن يبدي اهتماما بـ، أن يشير إلى ...إلخ.

2- الاستجابة Responding:

وعلى المشاركة الفعالة من جانب المتعلم بعد قبول الاستجابة، والرغبة فيها، والرضا عن نتائجها، ومحاولته اتخاذ مواقف حيال ذلك بطريقة أو أخرى. وتتضمن نواتج التعلم في هذا المستوى التركيز على الجوانب الآتية:

أ- الإذعان للاستجابة: كما في قراءة المادة العلمية المطلوب تحضريها.

ب- الرغبة في الاستجابة: كما في القراءة الطوعية لأكثر مما يتطلب تحضيره.

ج- الارتياح للاستجابة: كما في القراءة لأغراض التسلية والاستمتاع.

أما الأهداف السلوكية التي ينتظر أن تظهر في سلوك الطالب على مستوى الاستجابة فهي تتمثل بالأهداف السلوكية التي تصنف عادة تحت الاهتمامات كما في:

- يستجيب لأسئلة ترتبط بالتمثيل الضوئي، أو النتح، أو التنفس....إلخ.
- ينهي كتابة تقرير عن أطفال الأنابيب.
- يناقش حدود العلم في قضايا تلوث البيئة وإمكانياته.

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي يمكن لمعلم العلوم أن يستخدمها في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى الاستجابة ما يأتي: أن يجيب، أن يساعد أن ينهي، أن يقرأ، أن يناقش، أن يشارك، أن يتطوع ....إلخ.

3- التقييم (إعطاء قيمة) Valuing:

ويقصد به القيمة التي يعطيها الطالب لشيء معين، أو ظاهرة، أو سلوك محدد، وتتعلق نواتج التعلم في هذا المستوى بذلك السلوك الثابت إلى درجة كافية يمكن معها التعرف إلى القيمة بوضوح. ويتضمن هذا المستوى الأهداف التعليمية المصنفة عادة تحت الاتجاهات والمعتقدات والتقديرات. وبوجه عام يتضمن التقييم ثلاثة مستويات ثانوية، هي:

أ- قبول القيمة، كتقبل أهمية العلم وأغراضه في النواحي الاجتماعية.

ب- تفضيل القيمة - إعطاء أولويات - كتفضيل قيمة، كما في المبادرة، لتوضيح أهمية الحاسوب ودوره في حياة الناس والمجتمع.

ج- الالتزام أو التعهد بالقيمة، كالولاء لبعض أهداف العلم في المجتمع من، حيث إنه المسئول عن توفير الغذاء وراحة الناس.

أما الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في صياغة هذا المستوى (التقييم) فهي كما في : أن يقبل، أن يبادر، أن يدرس، أن يساعد، أن ينضم، أن يتتبع، أن يفض ...إلخ.

4- التنظيم Organization:

وهو عملية ضم قيم مختلفة مع بعضها وحل التناقضات الموجودة بينها لغرض الوصول إلى بناء نظام قيمي متماسك داخلي. وتهتم نواتج التعلم في هذا المستوى بتشكيل مفاهيم خاصة بالقيمة وتقع الأهداف السلوكية المرتبطة عادة بفلسفة الحياة في هذا المستوى.

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في صياغة الأهداف السلوكية في هذا المستوى على سبيل المثال هي: أن ينظم، أن يناقش، أن يجمع، أن يركب، أن يلخص، أن يربط ... إلخ.

5- تمثل القيم وتجسيدها (إعطاء سمة شخصية) Characterization by Value:

يمثل هذا المستوى أعلى المستويات التصنيفية في المجال الوجداني. وفي هذا المستوى، يتم تمييز الطالب من خلال سلوكه الثابت يصبح صفة مميزة لأسلوب حياته. ويكون لدى المتعلم نظام قيمي يحكم سلوكه لفترة كافية لكي يطور نمط الحياة التي يعيشها، إذ تندمج الأفكار والمعتقدات والاتجاهات معا لتشكل أسلوب الحياة لهذه المتعلم أي تشكيل فلسفة عامة في الحياة.

ثالثاً: المجال النفسحركي (المهاري الحركي) Psychomotor Domain:

يرتبط هذا المجال بالعمل والمهارة اليدوية أو التعليمية، وهو يعالج المهارات العلمية التي تتطلب استخدام عضلات الجسم في العمل، والبناء، والتداول وتنسيقها.. كما يقع تحت هذا المجال الإجراءات الخاصة بتناول الأدوات، والأجهزة العلمية، وكيفية استخدامها، وكذلك الأداءات العلمية التي تتطلب التناسق الحركي، والنفسي، والعصبي. ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح في صياغة الأهداف التعليمية في هذا المجال النفسحركي، على سبيل المثال: أن يفرق (باللمس)، يتناول، يؤدي (مهارة)، يعبر (بملامح وجهه) يستخدم (بدقة)، ينسق، يصمم، يقيس، يربط، يبني ...إلخ.

ويقسم التصنيف النفسحركي إلى مستويات خمسة، هي:

1- الإدراك: ويشير هذا المستوى إلى المواقف والعلاقات التي تقود بشكل طبيعي إلى القيام بحركة، أو مجموعة حركات، ويتوقع من المتعلم القيام بما يأتي:

أ- الإحساس بالتوقيت المناسب للشروع بحركة ما.

ب- اختيار إشارة من مجموعة من الإشارات لبداية القيام بالحركة.

وهذه أفعال يمكن استخدامها لصياغة الأهداف السلوكية في هذا المستوى (يتنبه، يجد، يميز، يختار).

2- التهيؤ: يشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للقيام بالأداء ويتوقع منه في هذا المستوى أن يتوفر لديه ما يأتي:

أ- الاستعداد الجسدي والعقلي والانفعالي.

ب- المهارة الضرورية للأداء.

ج- التناسق العصبي والعضلي.

د- الرغبة في الاستجابة.

لصياغة الأهداف السلوكية في هذا المستوى يمكن أن نقوم (يعدد، يجهز، يحضر، يستجيب، يبادر، يتطوع، يبدي الرغبة).

3- الاستجابة الموجهة: تعني التعرف إلى الاستجابات التي يجب القيام بها ويتوقع من المتعلم أن:

أ- يستخدم أسلوب الخطأ والصواب في الاستجابة.

ب- يقلد أداء ما.

لصياغة الأهداف السلوكية في هذا المستوى نقول:(يبادر، يتعلم، يقلد، يمارس).

4- التعويد: يشير هذا المستوى إلى التعود على الاستجابة المتعلمة، بحيث يصبح الأداء سهلاً وتتوافر الثقة لدى الشخص الذي يقوم بالأداء، ويتوقع من المتعلم القيام بما يأتي:

صياغة الأهداف السلوكية في هذا المستوى يمكن أن نقول: (يركب، يمدد، يركض، يصنع، يقلد، يبني، يصلح).

5- الأداء: يشير هذا المستوى إلى الأعمال الحركية المعقدة وأدائها بدرجة كبيرة من المهارة، ويتوقع من المتعلم في هذا المستوى ما يأتي:

أ- القيـام بالأداء بشكل اعتيـادي وبمهـارة تامـة، بحـيث يقـوم الشـخص بالاسـتجـابة للإشارات، فيقوم بمجموعة من الحركات المنتظمة المرتبة.

ب- بذل أقل قدر ممكن من الجهد والوقت.

ج- القيام باستجابة معقدة دون تردد.

د- الكفاية في الأداء.

وتصاغ الأهداف السلوكية في هذا المستوى على سبيل المثال (يصلح جهازاً، يظهر مهارة فائقة في الأداء، يمدح أداءه من قبل الأصدقاء، يمدح أداءه من قبل المختصين).

أمثلة تربويـة

سوف تعطي الآن أمثلة تربوية للأهداف السلوكية متضمنة المواصفات الثمانية المذكورة أعلاه كنوع من التدريب.

مثال(1): أن يصنف طالب الصف الثاني الثانوي كتابة جميع أسماء الحيوانات المعطاة إلى ذات الدم البارد، وذات الدم الحار تصنيفاً صحيحاً:

1- الوضوح: الهدف واضح.
2- المحتوى التعليمي: (الكتاب المدرسي المقرر).
3- السلوك: يصنف كتابة.
4- المتعلم: طالب الصف الثاني الثانوي.
5- الشرط: أسماء الحيوانات المعطاة.
6- المعيار: تصنيفاً صحيحا.
7- الدرجة: جميع الأسماء المعطاة (100%).
8- الازدواجية: لا يوجد.

مثال(2): أن يجري طالب الصف العاشر تجربة في المختبر توضح انكسار الضوء بشكل صحيح، وذلك بعد إعطائه الأدوات والمواد اللازمة للتجربة.

1- الوضوح: الهدف واضح.
2- المحتوى: الكتاب المدرسي المقرر.

3- السلوك: يجري.
4- المتعلم: طالب الصف العاشر.
5- الشرط: المختبر والأدوات والمواد.
6- المعيار: بشكل صحيح.
7- الدرجة: التجربة كاملة.

مثال(3): أن يستخدم طالب السنة الرابعة في كلية العلوم التربوية في مساق علم النفس التربوي 85% من مفاهيم الدافعية في طريقة التعليم بشكل فعال بعد أن يصبح معلما في مدرسة ما.

1- الوضوح: الهدف واضح.
2- المحتوى: مراجع علم النفس/ مفاهيم الدافعية.
3- السلوك: أن يستخدم.
4- المتعلم: طالب السنة الرابعة في كلية العلوم التربوي.
5- الشرط: عندما يصبح معلما في مدرسة.
6- المعيار: بشكل فعال.
7- الدرجة: 85% من مفاهيم الدافعية.
8- الازدواجية: لا يوجد.

وأخيراً يجب أن يتذكر المعلم (المصمم) أن:

- الأهداف تشتق من تحليل المهمة التعليمية (المحتوى) إلى مهماتها الفرعية أي أن المهارات الفرعية (بما في ذلك المتعلقة بالسلوك المدخلي) تشكل الأساس لصياغة الأهداف الأدائية. وفيما إذا لم يتمكن من إيجاد صيغة يفعل مناسب لكتابة الهدف، فإنه ربما يحتاج إلى مزيد من التحليل للمهمة. إن الأهداف في المجال الحركي والنشاط البدني يمكن التعبير عنها بلغة سلوكية أكبر، إلا أن إيجاد المعيار قد يكون أكثر صعوبة. وغالباً ما يلجأ المعلمون إلى التكرارات والزمن والنشاطات الواجب القيام بها كمعايير مقبولة. أما عندما يتعلق الأمر بالاتجاهات، فإنه يتوقع من المتعلم في العادة أن يختار بديلاً من بين مجموعة بدائل أو أن يكمل استبياناً ما، أو أن يقوم بنشاط معين دال على الاتجاه.

- ولما كانت الأهداف على صلة وثيقة بالاختبارات فإن على المصمم التعليمي، أو المعلم أن يحتفظ بهذه الحقيقة في ذهنه، وأن يسأل نفسه باستمرار السؤال الآتي: "هل يمكن أن أكتب اختباراً يكشف عما إذا كان الطالب يمكن له أن يقوم بالفعل المطلوب بنجاح؟" فإذا كان جوابه بالنفي عليه أن يعدل صياغة الهدف.
- وبذلك يجب على المعلم (المصمم) كتابة الأهداف الأدائية لكل مهارة تنجم عن عملية تحليل المهمة التعليمية، مبيناً العلاقة بين المهارة والهدف بكل وضوح، وقد يجد المعلم أنه يحتاج أحياناً إلى هدفين أو ثلاثة لوصف السلوكيات التي تمثلها المهارة وصفاً ملائماً، أما إذا احتاج إلى أربعة أهداف أو أكثر للتعبير عن المهارة فهذا معناه أن المهارة كبيرة، ومعقدة وبحاجة إلى مزيد من التحليل لمهارات فرعية أخرى. وعلى المعلم ألا يتردد في استخدام جملتين أو ثلاث للتعبير عن هدفه بشكل جيد ومفهوم. لأن ذلك سيوفر عليه جهداً كبيراً في المستقبل. وعليه ألا يقحم نفسه في المناظرات الجدلية حول أي عبارة أفضل من غيرها في صياغة الهدف. المهم أن العبارة يجب أن تكون سلوكية ممكنة الملاحظة والقياس. وأن تعبر عن قصده ونيته في استخدامها في تعليمه وفي اختباره وتقويمه طلابه.
- أي هدف تقوم بكتابته لا بد وأن يشتمل على المجالات الثلاثة، المعرفة والانفعال والمهارة، ولكن قد يغلب مجال على آخر. لذلك من الصعب الفصل بين المجالات الثلاثة عند كتابة الأهداف التعليمية. وبذلك فقد نجح "جانبيه" في تحديده للأهداف التعليمية من خلال هرمه أكثر من "بلوم" الذي فصل المجالات الثلاثة عن بعضها.

الخطوة الخامسة:

تطوير الاختبارات محكية المرجع وإعدادها: Referenced Tests -Criterion

تتحد معظم الاختبارات التي يكتبها المعلمون باهتماماتهم وقدراتهم أكثر مما تتحدد بطبيعة المادة التي تدرسها، (الاختبار هو إجراء منظم لقياس عينة من السلوك)، وحديثاً ظهرت مجموعة من المتخصصين في كتابة الاختبارات وهم يختارون فقرات تغطي مدى واسع من محتوى مقرر، وغالباً ما يعمل هؤلاء على شطب أو حذف تلك الأسئلة التي يخفق أو ينجح فيها غالبية الطلبة، وعلى الرغم من أن هذا الإجراء قد يحسن من ثبات الاختبار، إلا إنه لا يغير كثيراً من صدقه، وفي السنوات الأخيرة وتحت تأثير" ميجرMager" تزايد

الاهتمام بالأهداف الأدائية كمصدر رئيس لكتابة الاختبارات على اعتبار أنها هي تلك السلوكيات التي يتوقع من الدارس إنجازها، وبالتالي بدأ النظر إلى الاختبار العادل والمنصف على أنه الاختبار الذي يقيس تلك السلوكيات المحددة.

إن الاختبارات التي تصمم لتقيس مجموعة محددة من الأهداف تسمى الاختبارات المحكية Criterion- Referenced Tests ، وهذه الاختبارات مهمة للغاية من أجل:

- قياس وتقويم تعلم الطلبة وتقدمهم.
- تقويم فاعلية المواد التعليمية التي استخدمها المعلم.
- تقويم طريقة التعليم التي ابتعها المعلم.
- إن نتائج الاختبارات المحكية تنبئ المعلم بمدى إتقان المتعلمين لكل هدف تعليمي، وبالتالي فإن الاختبارات المحكية المرجع تعد جزءاً رئيساً من عملية التصميم التعليمي، لذلك جاء هذا الموضوع مباشرة بعد صياغة الأهداف التعليمية وتنظيم المحتوى التعليمي، وليس بعد استراتيجية التعليم والمواد التعليمية (أو اختيارها) كما يتوقع في الاتجاهات التقليدية في التعليم. إن المنطلق وراء ذلك هو أن فقرات الاختبار التي يتم تطويها يجب أن تقابل الأهداف التعليمية تماماً، وبالتالي فإن الأداء المطلوب في الاختبار هو الأداء المتوقع في الهدف.

التفسيران المحكي والمعياري المرجع للعلامة على الاختبار:

ثمة طريقة لتفسير العلامة على الاختبار، لتوضيح ذلك نفرض أن اختباراً في اللغة طبق على مجموعة طلبة في الصف السابع الأساسي (مثلاً)، وحصل الطالب (أ) على العلامة المئوية (70) فكيف تفسر هذه العلامة؟ إذا كانت أسئلة الاختبار عن مهارات لغوية محددة تمثل نتاجات التعلم المستهدفة، فيمكن تفسير العلامة (70) على أساس أن إتقان الطالب لمهارات اللغوية يقدر بنسبة 70% وكأن مرجع التفسير هنا هو كم يتقن الطالب (أ) من المهارات اللغوية المتوقعة في مستوى صفة، أو كم حقق من نتاجات التعلم المستهدفة من تدريس اللغة في ذلك الصف؟

من جهة ثانية لو افترضنا أن الطلبة الذين حصلوا على العلامة (70) أو أكثر يشكلون الربع الأعلى من طلبه الصف السابع، عندها يمكن القول أن علامة الطالب (أ) يمكن وضعه

في الربع الأعلى من مجموعته، وهنا يكون مرجع التفسير موقع الطالب في مجموعته، إذا ما وزن أداؤه بأدائهم.

عندما نأخذ بالتفسير الأول، أي بتحديد مستوى الإتقان، أو مدى تحقق النتاجات المستهدفة، فلا نكون معنيين بموقع الطالب في مجموعته، فالمحك هو النتاجات المستهدفة، وكم تحقق منها، وكما لم يتحقق وبتحليل إجابات الطالب يمكن أن "نشخص" طبيعة السمات التي ظهر فيها قصور الطالب، ويطلب على مثل هذا التفسير "تفسيراً محكي المرجع" والمقصود "بالمحك" هنا، جميع نتاجات العلم المستهدفة، وعندما نضع اختبارا ليعطينا هذا النوع من التفسير نسميه "اختبارا محكي المرجع".

أما إذا أخذنا بالتفسير الثاني، أي بتحديد موقع الفرد بالنسبة لمجموعة مرجعية (مجموعة صفة مثلا) يصبح أداء المجموعة المعيار الذي نوازن به أداء الفرد، وكأن هدفنا هو أن نصف أفراد المجموعة في مستويات بالنسبة لبعضهم: دنيا، ووسطى، وعليا، ومثل. وبغض النظر عما تحقق لدى كل مهم من مستويات الإتقان، أو نتاجات التعلم، ويطلق على مثل هذا التفسير تفسيراً معياري المرجع، وعندما نضع اختباراً ليعطينا هذا النوع من التفسير نسميه "اختباراً معياري المرجع".

مفهوم الاختبارات محكية المرجع:

نستخلص مما سبق أن الاختبار محكي المرجع، يتألف من عينة ممثلة من المهمات لقياس مستوى أداء الفرد في مجال سلوكي محدد، وبهذا المعنى فإن مفهوم "مجال سلوكي محدد" لا ينطبق على سلوك مفرد أو مهارة بسيطة أو هدف خاص، ولا بد له من أن يأخذ معنى شموليا، يتمثل في صنف أو فئة من نماذج السلوك عند المتعلم، من جهة ثانية فإن المجال السلوكي لا يقتصر على وصف الأفعال أو العمليات السلوكية بل لا بد له أن يأخذ بعدا أساسياً في "المحتوى"، فإذا عرفنا المجال السلوكي بأنه: مجموعة من نتاجات التعلم المستهدفة باعتبارها أهدافاً تعليمية، فإن كلاً من هذه الأهداف يأخذ بعده الأول من نوع السلوك أو الاستجابة، وبعده الثاني في محتوى محدد، ومن هنا فإن مواصفات المجال السلوكي تشمل هذين البعدين بشكل متكامل.

مميزات الاختبارات محكية المرجع:

تتميز الاختيارات محكية المرجع بخصائص أساسية لها أهمية خاصة في تأكيد فاعليتها كأدوات تقويم لتحصيل الطلبة ومنها:

1- الوصف التفصيلي لسلوك المحك ومستوى الأداء المتوقع: يهتم واضع الاختبار بشمولية الوصف لمجال التحصيل بجانبيه: السلوك، والمحتوى، ولا يستثنى المهمات الأولية البسيطة، أو المهمات التي قد تكون على مستوى متقدم من التركيب أو الصعوبة، فالشمولية والتفصيل في الوصف أكثر أهمية من الحصول على تباين في استجابات المفحوصين، وعندما يقتصر واضع الاختبار على المهمات التي تميز بين المفحوصين، والتي تكون صعوبة فقراتها عادة في المدى المتوسط فليجأ إلى حذف الفقرات السهلة جداً والصعبة جداً كما هو متبع في الاختبارات المعيارية المرجع، أما الاختبارات المحكية المرجع فإن الدقة في وصف سلوك المحك وصفاً تفصيلياً شاملاً لا تأخذ في الاعتبار صعوبة المهمات أو خاصيتها التميزية.

2- الدقة في وصف أداء الفرد بدلالة المحك: عندما يعد الاختبار بناء على مواصفات شمولية وتفصيلية للمحك، وبمراعاة أحكام بنية الأسئلة وصياغتها، نستطيع أن نكون أكثر دقة وضبطاً في وصف مستوى أداء الفرد في مهمات المحك.

3- تقدم الاختبارات المحكية المرجع دلالات تشخيصية مفيدة: يمكن أن يشمل وصف أداء الأفرد للاختبار تحليلاً لطبيعة المهمات التي كان الأداء فيها مرتفعاً، وتلك التي كان الأداء فيها متدنياً فتتعرف إلى جوانب القوة والضعف عند المتعلم، وكما يمكن أن يقدم التحليل معلومات تشخيصية ليس فقط عن أداء الطالب، وإنما أيضاً عن أداء المعلم وخطة التدريس.

4- تفيد الاختبارات المحكية المرجع في تقويم فاعلية التدريس: إن الوصف الشمولي والتفصيلي للنتاجات المتحققة في عملية التدريس يجعل الاختبارات المحكية المرجع حساسة في الكشف عن تأثير عملية التدريس، وتقويم فاعليتها من خلال تحليل الأداء للمهمات التي كان يفترض أن لعملية التدريس دوراً مباشراً فيها.

5- تعد الاختبارات المحكية المرجع لأي برنامج تعليمي تبعاً لمتطلباته الخاصة: فمن المتوقع أن تختلف البرامج التعليمية تبعاً لأهدافها ومناهجها الخاصة، وفي هذه

الحالة قد لا تكون الاختبارات المعيارية المرجع ملائمة لها، نظراً لأنها قد لا تأخذ بالاعتبار النتاجات المتوقعة في برنامج خاص، علاوة على أنها كثيراً ما تكون ملوثة بتحيزات ثقافية مما يجعل الاختبارات المحكية المرجع أكثر ملائمة للنتاجات المتوقعة في البرنامج الخاص عندما يتحدد محك الأداء على أساس هذه النتاجات.

أشكال الاختبارات محكية المرجع:

يتكون الاختبار المحكي فقرات تقيس مباشرة السلوكيات التي تتضمنها الأهداف السلوكية (الأدائية)، وقد استعمل المصطلح (محك) لأن فقرات الاختبار تعمل كدلالة، أو كمعيار لتقرير مدى ملائمة أداء المتعلم للهدف المتوقع، إذا كان المتعلم قد حقق هدف الوحدة التعليمية.

وحتى نتمكن من الحكم على اختبار ما بأنه اختبار محكي يجب أن نتمكن من أمرين:

- فيما إذا كانت فقرات الاختبار تقابل أو توازي السلوكيات النهائية المنصوص عليها في الأهداف.
- فيما إذا كانت عبارات الهدف تتضمن معايير تحدد درجة الجودة المتوقعة في أداء المتعلم للمهارة كي يتعلم الهدف.

وهناك أربعة أنواع من الاختبارات المحكية المرجع، هي:

1- الاختبار السلوك المدخلي: وهو الاختبار المحكي الذي صمم لقياس المهارات التي يعدها المعلم أساسية لبدء التعليم بفاعلية، وهو الأدوات التي تقيس المهارات التي يعتقد المعلم أنها مهمة، ويجب أن تكون ضمن معرفته وخبرته السابقة، وذلك قبل البدء في عملية التعليم حيث تعد هذه المهارات مدخلات سلوكية أو متطلبات سابقة لعملية التعلم الجيدة. وهذه السلوكيات تتمثل في امتحان القبول وامتحانات المستوى العام.

2- الاختبار القبلي: وهو اختبار محكي لتحصيل الأهداف التي يذوى المصمم (المعلم) تعليمها قبل أن يبدأ التعليم الفعلي، ويهدف إلى قياس المهارات الأساسية التي تؤلف متطلبات مسبقة لتعلم جديد، أو مكونات الاستعداد التحصيلي ولتقدير نوع البرنامج التعليمي الذي يتناسب وقدرات الطلبة ومستواه، ولتقدير المستوى القاعدي في قياس مدى التقدم المتحقق من عملية التعليم.

3- الاختبار المتضمن: هذا ليس بالضرورة اختباراً واحداً، وإما تجمع من عدة فقرات توضع في المادة التعليمية، وتقيس مباشرة أهدافاً محددة، ويخدم هذا النوع من الفقرات قياس تعلم الطلبة مباشرة دون الانتظار حتى موعد الاختبار البعدي من ناحية، كما إنها تزود المتعلم والمعلم بتغذية راجعة فورية لأنها متضمنة في التعليم الفعلي، وهي الأدوات التي تقيس مدى تمكن المتعلم من الأهداف السلوكية أولاً بأول خلال عملية التعليم، وهذه الاختبارات تتمثل بالاختبارات اليومية والاختبارات الشهرية.

4- الاختبار البعدي: هو اختبار محكي المرجع يهدف إلى قياس مدى إتقان المتعلم للأهداف الأدائية المحددة، وغالباً ما تكون فقرات هذا الاختبار هي نفسها فقرات الاختبار القبلي، أو صورة مكافئة له.

مبادئ عامة في بناء الاختبارات محكية المرجع:

يفترض أن تصمم الاختبارات محكية المرجع بحيث تؤلف في النهاية مقاييس للتحصيل تعبر عن أداء المتعلم لمهمات تعليمية محددة، ومن المبادئ العامة التي تؤخذ في الاعتبار عند بناء هذه الاختبارات ما يأتي:

1- تعريف المجال السلوكي باعتباره مؤلفاً من نتاجات تعلم مستهدفة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تحليل نتاجات التعلم -كأهداف- في بعدي السلوك والمحتوى، وتنظيم نتائج التحليل لفئات الهدف، وعناصر المحتوى في جدول مواصفات، ويمكن أن يكون جدول المواصفات إجراء مناسباً لنوعي الاختبارات المحكية والمعيارية المرجع، لكن الاهتمام بشمول التحليل وضبط توزيع متوازن متناسب لجوانب السلوك وعناصر المحتوى يكون أكثر إحكاماً في الاختبارات المحكية المرجع، وهنا على المصمم (المعلم) أن يكتب سؤالاً أو أكثر لكل سلوك مدخلي أو هدف تعليمي، وألا يكتب أي سؤال أو فقرة لأي مهارة تم استثناؤها من عملية التحليل التعليمي.

2- تعريف الأهداف التعليمية بعبارات سلوكية تعبر عن الأهداف كنتاجات تعليم وتصف سلوك المتعلم عندما يتحقق فيه الهدف، كما تصف مستوى الأهداف المتوقع، وفي بعض الحالات قد يكون من المناسب وصف الشروط أو الظروف التي تحدد وقوع الأداء.

3- تحديد معيار الأداء المقبول، له أهمية خاصة في الاختبارات محكية المرجع، وبخاصة إذا اشتملت مواصفات المحك على تحديد مستوى الإتقان ويمكن تحديد مستوى الأداء المقبول في المهمات البسيطة على شكل نسبة مئوية، أو تقدير كمي للإجابات الصحيحة، أما في المهمات المركبة فيمكن تحديد المواصفات (النوعية والكمية) التي يجب أن تتوافر في الاستجابة حتى تعد صحيحة ومقبولة.

4- يتم اختبار عينة المهمات في الاختبار محكي المرجع بحث تمثل المجال السلوكي تمثيلاً متناسباً، مع الأهمية النسبية التي تعطي لكل عنصر المحتوى وفئات الأهداف، ويمكن أن يتم اختيار العينة بطريقتين: في الأولى يعد تجمع " للأهداف كنتاجات تعلم، ويتم اختيار عينة من هذا التجمع لتكتب عنها الأسئلة فيما بعد، والثانية يعد تجمع من الأسئلة يشمل جميع نتاجات التعلم، ويتم اختيار عينة من تجمع الأسئلة.

5- يفترض أن يتم اختيار الأسئلة، أو كتابتها بحيث تعكس في محتواها، وبنيتها وطريقة صياغتها السلوك الخاص المحدد في الأهداف التي نريد قياسها.

6- تتحدد طريق تصحيح العلامات وتقديرها بحيث تصف مستوى أداء الطالب لمهمات محددة، والمثال الواضح على مثل هذا الوصف هو استخدام النسبة المئوية للإجابة الصحيحة، فمثلاً: يستطيع الطالب أن يعرف تعريفاً صحيحاً 80% من المصطلحات الواردة في الواحدة، أما الأساليب المستخدمة في التعبير عن الأداء للاختبارات عن الأداء للاختبارات المعيارية المرجع، فلا تصلح للاختبارات المحكية المرجع، لأنها لا تصف أداء الفرد للمهمات المحددة، وإنما توازنه بأداء مجموعة مرجعية.

بناء الاختبارات محكية المرجع:

الخطوات التي نتبعها في بناء الاختبارات محكية المرجع تعتمد بشكل رئيسي على المفاهيم الافتراضية التي يعرف بها النوع من الاختبارات، فالمحك مفهوم أساس يعرف بمجال سلوكي محدد المواصفات، ويعرف المجال السلوكي بمجموعة من نتاجات التعلم، أو الأهداف التعليمية ويدخل في مفهوم المحك تحديد معيار الأداء المقبول بمواصفات نوعية أو تقدير كمي للأداء، وقد ينطبق معيار واحد على جميع الأهداف، إذا كان بينها نوع من التجانس، ومن الممكن أن يكون لكل هدف تعليمي معيار الأداء المناسب له.

وباعتبار هذه الافتراضات، فقد اقترح عدد من الباحثين إجراءات وخطوات لبناء الاختبارات المحكية المرجع، ونستخلص من ذلك كله الخطوط الآتية من خطة إعداد اختبار محكي المرجع:

أولاً: الإجراءات التمهيدية:

1- يحدد الغرض من الاختبار بدلالة القرار الذي سيبني على نتائج الاختبار والكيفية التي ستستخدم فيها العلامات للاختيار.

2- يستخلص مواصفات الفئات المستهدفة من الأفراد الذين سيطبق عليهم الاختبار وما إذا كانت ثمة متطلبات خاصة تفرضها خصائص معينة في هذه الفئات، مثل: العمر، والجنس، والمستوى الثقافي والتعليمي....إلخ.

3- تستخلص مسبقاً وبدراسة مستفيضة متطلبات الجهد والوقت والكلفة والخبرة المتخصصة والتدريب...إلخ، لإنتاج الاختبار وتطبيقه، وتصحيحه، واستخراج النتائج.

4- يستخدم المعلومات السابقة في تقدير عدد أسئلة الاختبار ونوعها، وما إذا كانت ثمة حاجة لأكثر من صورة للاختبار إذا كان سيستخدم على نطاق واسع، أو سيتكرر استخدامه لفئات متعددة.

ثانياً: وصف مجال التحصيل:

1- يعرف مجال التحصيل من حيث طبيعة المادة الدراسية وموضوعاتها ومستواها وفترة تعلمها وأية محددات أخرى.

2- تحلل نتاجات التعلم في المستوى الأهداف الإتقانية، والأهداف التطورية، وتعد هذه الخطوة على درجة كبيرة من الأهمية، لأن نتائج هذا التحليل ستؤلف المجال السلوكي الذي تختار منه عينة ممثلة يتم تناولها في أسئلة الاختبار. يستحسن أن يتم إعداد الأهداف التعليمية في مرحلتين: في الأولى نستخلص أهداف طبيعة عامة، وتصاغ بعبارات تصف نتاجات تعلم عامة، وفي الثانية يسرد تحت كل هدف المهمات الخاصة التي تصف الأداء الذي يقوم به المتعلم بعد انتهاء عملية فيما لو تحقق عنده الهدف، وكان تعلمه ناجحاً.

مثال (1): عبارة هدف كنتاج تعلم عام (في المستوى الإتقاني): يتعرف معاني مصطلحات أساسية في الوحدة التعليمية. المهمات الخاصة لذلك هي:

- يكتب تعريفاً للمصطلح.
- يذكر مرادفاً في المعنى للمصطلح.
- يتعرف إلى مصطلحات ذات معان متقاربة.
- يتعرف إلى مثال نطبق عليه المصطلح.

مثال (2): عبارة هدف كنتاج تعلم (في المستوى التطويري): يعبر عن فهمه للمبادئ العلمية، المهمات الخاصة لذلك هي:

- يعبر عن المبدأ العلمي بكلماته الخاصة
- يذكر مثالاً ينطبق عليه المبدأ.
- يتعرف إلى العلاقة بين مبدأين.
- يذكر تنبؤات يستخدم فيها المبدأ.

3- يحلل محتوى مادة التحصيل بتجزئته إلى وحدات مناسبة، لكل منها عنوان معرف بشكل واضح، ويندرج تحته عناصر بينها نوع من الترابط والتكامل، وإذا كان الاختبار سيستخدم لإغراض التشخيص فيراعي اختيار عناصر في المحتوى يكون احتمال الخطأ فيها كبيرا، هذا إضافة إلى العناصر الأساسية التي تتشكل فيها بنية الوحدة.

4- تنظم نتائج تحليل الأهداف (كسلوك) والمحتوى على شكل جدول مواصفات، إذا تذكرنا أن الاختبار عينة من المهمات تم اختبارها لتمثل مجالاً سلوكياً واسعاً، فإن جدول المواصفات يوفر لنا طريقة منظمة لوصف المجال السلوكي الواسع، كما يوفر لنا أسساً موضوعية لاختيار عينة المهمات التي سيتناولها الاختبار.

إن تنظيم جدول مواصفات لاختبار محكي المرجع في المستوى الإتقاني يتضمن عملية بسيطة ومحددة، تتلخص في خطوتين أساسيتين، هما: تحديد الأهداف كنتاجات تعلم عامة، ووصف المهمات الخاصة بكل هدف، والتي تتألف منها خلايا جدول المواصفات.

ثالثاً: اختيار عينة ممثلة للمجال السلوكي:

إن اختيار عينة ممثلة للمجال السلوكي، أو نتاجات التعلم المستهدفة أمر على درجة كبيرة من الأهمية في بناء الاختبار المحكي المرجع، فلو فرضنا أننا نتيجة تحليل مجال التحصيل

في الحساب توصلنا إلى (200) مهمة تمثل المجال بكامله، فلن يكون الأمر سهلاً أو عملياً أن نستخدم اختبار من (200) مهمة، وعلينا أن نختار منها عدداً محدداً (20) مهمة مثلاً تؤلف اختبار يمكن تطبيقه على الطلبة الصغار في زمن معقول، لكننا نريد أن يكون الأداء للاختبار القصير المؤلف من (20) مهمة فقط، دالاً بدقة على الاختبار (الافتراضي) المؤلف من (200) مهمة فيما لو تيسر ذلك. فلو افتراضنا أن طالباً ما تمكن من الإجابة الصحيحة عن (16) مهمة (أي 80% من المهمات) في الاختبار القصير. فيمكننا أن نستنتج أن هذا الطالب سيتمكن من الإجابة عن 80% من المهمات في الاختبار (الافتراضي) الطويل.

لكن السؤال المهم هذا هو كيف يمكن لنا أن نختار العينة المؤلفة من (20) مهمة، في هذه الحالة، حيث تمثل المجال السلوكي الأكبر المؤلف من (200) مهمة، لابد لنا من أن نواجه مثل هذا السؤال عند كتابة الاختبار محكي المرجع عن أي مجال سلوكي نختاره.

ويمكن لجدول المواصفات أن يوفر لنا طريقة منظمة لوصف المجال السلوكي، فكل خلية في جدول المواصفات تتضمن مجموعة من المهمات. ومنه نختار أسئلة الاختبار بالنسبة المحسوبة من تقديرات الأهمية النسبية لفئات الهدف وعناصر المحتوى، وإذا كانت المهمات في الخلية الواحدة على درجة كبيرة من التجانس من حيث مستوى الصعوبة والتركيب وطبيعة المهمة، عندئذ يمكننا أن نستعمل العشوائية في اختيار العدد المطلوب، أما إذا كان ثمة اختلاف واضح في خصائص هذه المهمات فنختار منها عينة مقصودة تتمثل فيها جميع مستويات الصعوبة والتركيب ونوع المهمة.

والطريقة الأخرى لاختيار عينة المهمات للاختبار - عندما تكون المهمات المرتبطة بنتاجات التعلم على درجة معقولة من التجانس مما هو متوقع عادة في المستوى الإتقاني - أن نعد تجمعا بجميعي المهمات التي يتألف منها المجال، ويتم اختيار العينة منها عشوائياً.

وإذا كانت العينة صغيرة (في اختبار قصير مثلاً) موازنة بمجال سلوكي واسع، ازداد احتمال أخطاء المعاينة، ولا تكون العينة ممثلة تمثيلاً جيداً للمجال السلوكي، أضف إلى ذلك أنه ليس من السهل الحصول على درجة عالية من التجانس في نتاجات التعلم أو المهمات المتصلة بها، وربما كان من المفضل توزيع عناصر التجمع أو تصنيفها في فئات متجانسة، ويتم الاختيار العشوائي داخل كل فئة.

وبدلاً من عمل تجمع بالمهمات أو نتاجات التعلم الخاصة، يمكن كتابة عدد كبير من الأسئلة تشتمل جميع المهمات في المجال، وعمل تجمع من الأسئلة، ثم يتم اختيار نسبة عشوائية من الأسئلة في هذا التجمع الكبير، أما إذا أمكن تصنيف أسئلة التجمع في فئات متجانسة، فيتم الاختيار العشوائي من كل فئة بما يتناسب وحجم الفئة وأهميتها النسبية.

إن الطريقة التي تستخدم فيها نتائج تحليل الفقرات في انتقاء فقرات اختبار معياري المرجع لا تصلح في انتقاء فقرات اختبار محكي المرجع، فهناك ميل عند كاتبي الاختبارات المعيارية المرجع لاستبعاد الفقرات السهلة جداً والصعبة جداً، واستبقاء الفقرات التي تقع دلالات صعوبتها في المدى المتوسط، في الوقت الذي يمكن أن تؤثر عملية الحذف هذه سلباً في شمول الاختبار لجمع نتاجات المتعلم، وتقحم فيه عوامل تحيز نائية عن أخطاء المعاينة، ويختل نتيجة لذلك "صدق المحتوى" للاختبار.

ومن المفيد استخراج دلالات صعوبة الفقرات للاختبار محكي المرجع وأن نحصل على قيم متفاوتة للصعوبة حتى نتمكن من التمييز بين فئات تختلف في مستوى إتقانها للمحك، لكن الفقرات السهلة والفقرات الصعبة لا تستبعد، على الرغم من أن وجودها يؤدي إلى خفض تباين العلاقات، وبالتالي إلى خفض قمة ثبات الاختبار. ويمكن استخراج دلالة تمييز الفقرة من خلال موازنة الأداء للفقرة بين مجموعات من الأفراد تباينت في أدائها على المحك، ويمكن أن نعتبر التباين المشاهد بين هذه المجموعات في أدائها للفقرة مؤشراً على صدق الفقرة في قياسها لناتج مستهدف. وعادة نلجأ إلى أحكام الخبراء في تقدير صدق الفقرة بدلالة درجة التوافق بين محتوى الفقرة، والناتج المستهدف منها.

رابعاً: كتابة الأسئلة:

قبل أن نكتب الأسئلة، يجب أن نحدد ماذا نريد أن نقيس في هذه الأسئلة، ولما كان اهتمامنا هو باختبارات التحصيل، فإن إعداد جدول المواصفات يوفر لنا معلومات أساسية عما نريد قياسه في الأسئلة.

لكن تظل هناك اعتبارات أخرى تواجه كاتب الأسئلة، منها أن الأسئلة أنواع وأشكال مختلفة في بنيتها، وطريقة صياغتها وخصائصها المميزة لها، والأغراض الخاصة التي تستخدم من اجلها، فهناك الأسئلة المقالية التي تعتمد على الاستجابة الحرة للمفحوص

ينتجها أو ينشئها بطريقته الخاصة، استجابة للسؤال أو المشكلة المطروحة، ويستخدم فيها قدراته الخاصة في انتقاء الأفكار وتنظيمها والتعبير عنها، ويمكن أن نعتمد الإجابة القصيرة المحددة أو المقالية المطولة، وهناك الأسئلة الموضوعية التي تكون إجاباتها معطاة على شكل بدائي ويطلب من المفحوص أن يختار من بينها البديل الذي يقدر أنه الإجابة الصحيحة للسؤال، وهذا أيضاً على أشكال مختلفة منها أسئلة الاختيار من بديلين، وأسئلة الصواب والخطأ وأسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة المقابلة.

فإذا كانت الأسئلة أنواعاً، وأشكالاً مختلفة، فكيف يختار كاتب الأسئلة من بينها ما يلائم أغراضه الخاصة، وهناك اعتبارات أخرى يمكن أن تحكم اختياره لكل سؤال، منها ما يتعلق بخصائص المفحوصين، ومنها ما يتعلق بظروف التطبيق والتصحيح، والحدود الزمنية المتاحة، وكتابة الأسئلة في حد ذاتها فن ومهارة، وتعتمد على معرفة كاتب الأسئلة وخبرته واطلاعه وشيء من خياله وإبداعه، وبعد تحديد شكل الأسئلة، يسترشد في كتابة الأسئلة بجدول المواصفات التي تم اختيارها. تعد الأسئلة في صورتها الأولية، ويفضل كتابة عدد من الأسئلة أكبر من العدد المقرر للصورة النهائية للاختيار، تتم مراجعة الأسئلة وتنقيحها بالاستعانة بعدد من الحكام من المختصين في مادة التعلم وخبراء القياس، ويعطي هؤلاء أحكامهم على الأمور الآتية:

- مدى التوافق بين كل سؤال والهدف الذي وضع السؤال لقياسه.
- درجة تمثيل مجموعة الأسئلة للمجال السلوكي (مجال التحصيل).
- درجة تحرر الأسئلة من عوامل التحيز والنمطية.
- سلامة البنية والصياغة ووضوح المعنى.

وبناء على تقديرات الحكام تجرى عملية تعديل الأسئلة، وربما حذف بعضها وكتابة أسئلة إضافية.

هذا ويمكن تجريب الأسئلة في عينة تجريب أولى من الأفراد المستهدفين بالاختبار، وتستخرج دلالات عن خصائصها الإحصائية، وبناء على نتاج التجريب يعاد النظر ثانية في الأسئلة بالتعديل والتنقيح والحذف والإضافة حيثما كان ذلك ضرورياً.

خامساً: تحديد معيار الأداء المقبول:

تحديد معيار الأداء المقبول لكل فقرة (معيار الإجابة الصحيحة) وللاختبار بكامله (مستوى الإتقان المحكي)، وإذا تألف الاختبار من عدة أجزاء فيحدد معيار للأداء في كل جزء (مستوى الأداء المقبول في المستوى الإتقاني)، ويؤخذ باعتبارات ذات صلة بطبيعة المهارة أو مادة التعلم. ففي بعض المهارات (البسيطة بخاصة) قد يكون المطلوب هو الإتقان التام بنسبة (100%) وفي بعضها الآخر قد تحدد نسبة 80 - 85% ويعود القرار في هذا الشأن إلى الخبير أو واضع الاختبار أو المعلم.

سادساً : التجريب الأولى للاختبار:

1- يفترض في هذه المرحلة أنه تم انتقاء الفقرات بعد تعديلها وتنقيحها بناء على تقديرات المحكمين وتوزيعها في صورة واحدة للاختبار أو صورتين متكافئتين أو أكثر (إذا كان الاختبار سيستخدم على نطاق واسع، وهناك تعدد في الفئات التي سيطبق عليها في أوقات مختلفة). كذلك يفترض أن تعد تعليمات الإجابة (المفحوصين) وتعليمات التطبيق (للفاحصين) وتعليمات التصحيح، واستخراج العلامات، وتعد كراسات الاختبار وأوراق الإجابة (منفصلة)، ويتضمن كراس الاختبار الفقرات، ويتم إخراج الاختبار مطبوعاً في تنظيم محكم واضح بحيث يسهل تتبع تعليمات الإجابة، ويتم إعداد النماذج الخاصة لتفريغ استجابات أفراد العينة لاستخدامها فيما بعد في عمليات تحليل البيانات.

2- يتم اختيار عينة التجريب الأولى بحيث تتوافر فيها مواصفات العينات المستهدفة في التطبيق الرئيس للاختبار، ويتم تطبيق الاختبار في العينة حسب التعليمات التي أعدت مسبقاً. ويجمع الفاحص ملاحظاته في أثناء عملية التطبيق، عن مدى وضوح تعليمات الإجابة وملاءمتها، ومدى وضوح المطلوب من الأسئلة، ومدة ملائمة الزمن المحدد للإجابة، ومدى ملائمة تعليمات التطبيق.

3- تحليل بيانات التجريب الأولى لاستخراج دلالات إحصائية عن خصائص الفقرات وخصائص الاختبار، من حيث معامل صعوبة الفقرة ومعامل تمييزها، واستخراج دلالات عن فاعلية البدائل (إذا كان الاختبار اختياراً من متعدد) ويجب أن يتميز الاختبار بالثبات: ويجب الثبات عن طريق الإعادة ، أي بحساب معامل ارتباط

(بيرسون) بين العلامات عند تطبيق الاختبار على العينة أول مرة، والعلامات عند تطبيقه على العينة نفسها للمرة الثانية بعد فترة أخرى، ويمكن أيضا حساب ثبات الاختبار المحكي المرجع بطريقة الصور المتكافئة أما الطرق المعتمدة على معادلات الاتساق الداخلي فتعطينا قيما للثبات متدنية بسبب انخفاض التباين بشكل عام في علامات الاختبار.

ويجب أن يتميز الاختبار بالصدق: أي أن يقيس الاختبار ما أعد لأجله ويفترض أنه يتم التحقق من صدق المحتوى للاختبار من خلال إجراءات سبقت التجريب الأولى وتتألف الدلالات التي يقدمها معد الاختبار عن صدق المحتوى من:

1- نتائج التحليل المنطقي لنتاجات التعلم، ومحتوى مادة التعلم، وجدول المواصفات والأسس التي اعتمدت في بناء الفقرات.
2- تقديرات الحكام والخبراء بما يتعلق بملاءمة مواصفات المجال السلوكي ونتائج تحليل النتاجات التعليمية والمحتوى ومدى ملائمة الفقرات في بنيتها وصياغتها للنتاجات التي أعدت لقياسها.

سابعاً: إخراج الاختبار بصورته النهائية

1- يتم تنقيح الفقرات وتعديلها بناء على نتائج التجريب الأولى، ويتم ترتيبها بشكل مناسب في كراس الاختبار الذي تتم طباعتها في صورته النهائية مع تعليمات الإجابة وأمثلة التدريب وتنظيم صفحة الغلاف بعنوان الاختبار والبيانات الشخصية عن المفحوص.
2- إذا كان الاختبار سيستخدم على نطاق واسع في برنامج تعليمي، أو منطقة تعليمية، أو لإغراض البحث التربوي يستخدم منه عينات كبيرة، فيعد للاختبار"دليل" للفاحص، والباحث يتضمن معلومات عن: الغرض من الاختبار، ومجالات استخدامه، وتعليمات تطبيقه وتصحيحه، واستخراج العلامات وطرق تفسيرها.

تذكر أن ترتيب الأهداف السلوكية من البسيط الذي يحقق التعلم على مستوى التذكر، إلى المركب الذي يحقق التعلم على مستوى التطبيق والاكتشاف، إن هذا التسلسل يجب أن يتفق أيضاً مع تسلسل محتوى الوحدة الدراسية.

الخطوة السادسة:

تطوير استراتيجية التعليم أو اختيارها: Instructional Strategy

إن معظم الكتب الدراسية تعد بالدرجة الأولى مصادر للمعلومات والقليل منها يشير إلى الأهداف، والسلوكيات المدخلية، وطريقة قياس التحصيل. أما استراتيجية التعليم التي ستمكن المتعلم من تعلم المهمة التعليمية فغالباً ما يتركها الكتاب للمعلم أو المتعلم، وغالباً ما يترك كل شيء للمعلم، إذ إن عليه كتابة الأهداف، وإعداد خطة الدرس، وإعداد الاختبارات، وتحضير الطلبة وتزويدهم بالمعلومات، وإعطاء الاختبارات وإجراء التقويم.

إن بعض الكتب الأجنبية تزود المتعلم بالكثير من العناصر التي تتكون منها استراتيجية التعليم، كالأهداف والاختبارات بأنواعها، والتدريب والتغذية الراجعة، وما إلى ذلك. وبالتأكيد فإن الحقائب التعليمية والمجمعات التعليمية والتعليم المبرمج وأشكال التعليم الفردي جميعها تحتوي كل العناصر المطلوبة في هذه الاستراتيجية، وعلى الرغم من أن الكثير مما يكتبه علماء النفس حول كيفية التعلم والعوامل المؤثرة فيه تبدو منعزلة، وغير وثيقة الصلة بالتعليم الصفي، إلا أن علماء النفس قد توصلوا إلى عدد من العوامل يعد توافرها أساسياً في تسهيل عملية تعلم المادة التعليمية، ومن هذه العوامل الرئيسية ذات صلة مباشرة بعملية التصميم وتطوير استراتيجية التعليم، اذكر ثلاثة منها:

1- الدافعية.
2- المتطلبات السابقة والمهمات الفرعية.
3- التدريب والتغذية الراجعة.

عناصر استراتيجية التعليم للمعلم:

هناك اختلاف بين استراتيجية التعليم التي تضعها الدولة كسياسة تعليمية تلتزم بها أمام المجتمع، وبين سياسة التعليم التي يضعها المعلم أو الفرد في سبيل تحقيق أهداف التعلم فى المواد الدراسية المختلفة، وفي الثانية يعتمد المعلم على كل مايتاح لتحقيق هذا الهدف.

تشير استراتيجيات التعليم إلى مجموعة الأساليب والأنشطة والوسائل والطرق التعليمية التي يؤدي استخدامها إلى حدوث التعلم، حيث تصف استراتيجية التعليم المكونات الرئيسية

لمنظومة من المواد التعليمية والأساليب التي ستستخدم لإظهار نتاجات تعلمية محددة لدى المتعلم، إن المحتوى وتسلسله جزء من الاستراتيجية، ولكنه ليس جزءاً كافياً لأنه لا يقول لنا شيئاً عن:

- ما الذي سيفعله المعلم قبل إعطاء المادة التعليمية.
- ما الذي سيفعله المعلم بهذه المادة في أثناء تعرضه لها.
- كيف سيتم اختيار المادة التعليمية.

إن إستراتيجية التعليم تشتمل على خمسة عناصر رئيسية على الأقل برأي "جانبية وبرجز"، وهذه العناصر هي:

1- نشاطات ما قبل التعليم.
2- تقديم المعلومات.
3- مساهمات الطلاب.
4- القياس.
5- المتابعة.

1- نشاطات ما قبل التعليم:

يشتمل هذا العنصر على ثلاثة أمور مهمة:

أ- الدافعية: من حسن الحظ أن معظم الأطفال الصغار مدفوعون داخلياً للتعلم، ولكن كيف يمكنك كمعلم رفع دافعيتهم لدراسة مادتك التعليمية؟

ب- الأهداف: لقد رأينا كيف تطورت الأهداف التعليمية، وكيف نكتب الأهداف الأدائية، ونتوقع منك (كمعلم) أن لا تبدأ قبل أن تكتب أهدافاً لما تريد تعليمه، ولكن هل تعتقد أن الأهداف يمكن أن تكون أحد العوامل التي تزيد من دافعية الطلاب للتعلم.

ج- المتطلبات القبلية من المعلومات: لقد رأينا في خطوة تحليل المهمات التعليمية كيف نتوصل إلى المعلومات القبلية التي لا بد أن يعرفها المعلم قبل بدء تعليمه.

2- تقديم المعلومات:

يشتمل هذا العنصر على أربعة أمور مهمة، هي:

أ- التسلسل: لقد رأينا من عملية التحليل الهرمي للمهمة التعليمية، كيف تنتظم المهمة فيما بينهما تسلسلياً وهرمياً، ومن المنطقي أن يسير التعليم حسب التسلسل نفسه، أي من السهل إلى الصعب، ومن المهمة الفرعية إلى الكلية، ومن المادي إلى المجرد... وهكذا.

ب- حجم الوحدة التعليمية: ليس هناك معادلة مستقرة لحكم المادة التعليمية، إلا أن ذلك يعتمد على ثلاثة عوامل، هي:

- الخصائص العمرية للمجموعة.
- التنوع في بنية المادة التعليمية.
- الزمن المقرر للوحدة التعليمية.

ج- تقديم المحتوى: هناك عدد من الطرق والأساليب في تقديم المحتوى تذكر منها:

1- الطرق والأساليب المعتمدة على المعلم، ومنها: الإلقاء، المحاضرة، الشرح، الوصف، القصة، العرض، التمثيل.
2- الطرق والأساليب التي يتفاعل فيه المعلم والمتعلم، ومنها: المناقشة، الطريقة الحوارية، المشاريع الجماعية، التعليم الخصوصي.
3- الطرق والأساليب الفردية الذاتية المعتمدة على المتعلم، ومنها: التعليم المبرمج، الحقائب التعليمية، المجمعات التعليمية، الحاسوب التعليمي، الدراسات المستقلة، وجميع أشكال التعليم الفردي.
5- الطرق والأساليب التجريبية بإشراف المعلم، وقد تجرى في المختبر العلمي، مثل العروض العملية، أو في أي موقف تدريبي (تمثيلي)، أو في الحقل والميدان العملي.
6- الطرق والأساليب المهارية الإبداعية: والتي تهدف لتنمية مهارات الفرد الحياتية ، وتكوين الجوانب الإبداعية لديه، وتنمية المواهب من خلال: ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية، والتطبيق العملي للمهارات المختلفة، واستخدام طريقة المشروعات، والأعمال القائمة على الإنتاج.

وهنا لا بد أن نتذكر بأن طريقة التدريس: هي أسلوب أو أداة للتفاعل بين الطالب والمعلم، أو هي المنهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسي (المادة التعليمية) من

معرفة معلومات ومهارات ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر، بحيث تكفل طريقة التدريس هذه التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب والمادة التعليمية، وبين الطلاب بعضهم البعض، ثم بين الطلاب وأفراد البيئة المحلية، كل ذلك بهدف إحداث التغير الإيجابي الدائم نسبياً في سلوك المتعلم واكتسابه الخبرات التربوية المنشودة، ومن العوامل المؤثرة في اختيار طريقة التدريس أو أسلوبه:

- الخصائص العمرية للفئة المستهدفة.
- ملاءمة الطريقة أو الأسلوب أو الوسيلة لبنية المادة التعليمية.
- الوقت المتاح للمتعلم.
- المصادر المتاحة والإمكانات المتوافرة.
- خبرة المعلم التدريسية.

د- تقديم الأمثلة: من المعروف أن تقديم الأمثلة بوسائط متعددة يعمل على وضوح المعلومة بذهن المتعلم وبشكل خاص عند تعلم المفاهيم، فإن إعطاء أمثلة تدل على المفهوم بالتتابع مع أمثلة لا تمثل المفهوم هو أفضل وسيلة لتعليم المفاهيم، ويفترض فى أثناء العرض أن تكون العبارات واضحة ومفهومة، وأن يستعان بالوسائل التعليمية المتنوعة، والعروض العملية أمام الطلاب، واختيار بعض الطلاب لتنفيذها.

3- مساهمات الطلبة:

يشتمل هذا العنصر على أمرين مهمين، هما: التدريب، والتغذية الراجعة، ونظراً لارتباطهما الوثيق مع بعضهما فسيتم الحديث عنهما معاً، إن من أقوى الآثار على عملية التعلم هو التدريب المتزامن مع التغذية الراجعة، ويمكنك كمعلم زيادة فاعلية التعلم لدى طلبتك وبشكل ملحوظ عندما تزودهم بنشاطات تتصل مباشرة بالأهداف وتتلاءم معها. كما أن المتعلمين يجب أن يزودوا بالفرص للتدريب، على ما تريدهم أن يتعلموه، ولكنهم فوق ذلك يجب أن يزودوا بتغذية راجعة حول أدائهم.

إن أحد أقوى أشكال التغذية الراجعة، معرفة المتعلم بنتائجه فوراً ويعني ذلك بكل بساطة إخبار المتعلم فيما إذا كانت إجابته صحيحة أم خطأ. كما أن التغذية الراجعة يمكن أن تقدم على شكل تعزيز، ومن حسن الحظ أن أفضل أنواع التعزيز للمتعلمين الكبار هو أن تقول لهم "عظيم" إجابتك صحيحة.

4- القياس:

إن جزءاً مهما من إستراتيجية التعليم تتضمن القياس والتقويم لتحصيل المتعلمين، ومن الجدير بالذكر أن الكثير من نشاطات الطلاب ومساهماتهم التي سبقت الإشارة إليها هي جزء من عملية القياس والتقويم الكلية للمتعلم، خاصة وأن المتعلم يلجأ إلى أسلوب التقويم الذاتي من خلال معرفته بنتائج سلوكه.

وهنا لا بد أن نتذكر أنواع الاختبارات ولا بد أيضاً أن نتذكر عند القياس مستوى الإتقان المتوقع للأهداف التعليمية، أي درجة النجاح المتوقعة في الاختبار ومن المفضل بالنسبة للمتعلمين الكبار أن تكون درجة الإتقان المتوقع السيطرة التامة أو الدرجة الكلية وألا تقل بأي حال عن مستوى 85%.

5- نشاطات المتابعة:

تتعلق نشاطات المتابعة بأمرين مهمين تتعلق الأولى بالإجراءات الواجب إتباعها مع المتعلمين الذين لا يتقنون جزءاً من المادة التعليمية، أو يحتاجون إلى وقت طويل لإتقانها، وتتعلق الثانية بالإجراءات الواجب إتباعها مع أولئك المتعلمين الذين يتقنون جزءاً لا بأس به من المادة أو لا يحتاجون إلا إلى وقت قصير لإتقانها، وكذلك هذه المتابعة تشمل جميع الطلاب بما يحقق النمو الشامل في جميع الجوانب من خلال: سجلات الأعمال أو الأداء أو ملفات الإنجاز الأسبوعية أو الشهرية لكل متعلم.

وأخيراً، قد يكون من غير الملائم الانتقال مباشرة من قائمة الأهداف التعليمية إلى تطوير المادة التعليمية أو اختيارها أو تنظيمها قبل تخطيط استراتيجية التعليم وصياغتها، لذا يمكن لاستراتيجية التعليم أن تستخدم:

- كوصفة لتطوير المادة التعليمية.
- كمجموعة معايير لتقويم المادة التعليمية المتوافرة.
- كوصفة أو مجموعة معايير لتعديل المواد التعليمية المتوافرة.
- كمرجع يمكن الاستناد إليه لتخطيط المحاضرات، التمارين الجماعية، الواجبات البيتية ...الخ.

إذا، ما الذي نحتاج إليه لتطوير إستراتيجية للتعليم؟ إن المنطلق الرئيسي من عملية تصميم التعليم تستند إلى :

- عبارات توضح المهمات الفرعية للمهمة المراد تعلمها.
- عبارات تبين الأهداف السلوكية (الأدائية).
- فقرات اختبار.
- شكل توضيحي لتسلسل المهمات الفرعية وعلاقتها مع بعضها.

مما سبق يمكنك (كمعلم ومصمم) التوصل إلى أن المنطلق الأساسي من عملية تصميم التعليم يستند إلى:

أ- أهداف تعليمية محددة.

ب- المتطلبات القبلية (السلوك المدخلي للمتعلم) من خلال عملية تحليل المهمة التعليمية.

جـ- التسلسل في تقديم التعليم بما يتلاءم وتسلسل المهمات الفرعية.

د- المحتوى المطلوب من خلال عملية التحليل التي قمت بها.

هـ- الفقرات المناسبة للاختبارات التي ستحتاجها.

لذلك، يمكنك الاعتماد على النموذج الذي طوره " ديك وكاري Dick and Cary "، -كأحد النماذج لمساعدتك في التخطيط للتدريس، هذا وبإمكانك تعديل هذا النموذج بما يتناسب وأهدافك، ومادتك التعليمية، وطبيعة طلابك.

لاحظ انه من الضروري إتباع الأسلوب نفسه بالنسبة لكل هدف تعليمي من مجموعة الأهداف التي حددتها.

وأخيراً ثمة ثلاثة اقتراحات عملية تساعدك كمعلم في تحديد إستراتيجيتك:

1- عد إلى الأهداف التي انطلقت منها عملية التصميم التعليمي الكلية، وقدر الزمن الذي قد يحتاج إليه طلابك لتعلم كل هدف من الأهداف، وفي تقديرك هذا حال تقسيم الزمن على الأبواب التالية: المقدمة، العرض، المراجعة، التدريب، التلخيص.

2- جمع المهمات الفرعية في دروس أو حصص دراسية (صفية) أو في أهداف يمكن تعلمها في حصة واحدة.

3- ضع كل الأهداف التي يمكن إنجازها في حصة دراسية واحدة في قائمة منفصلة، ثم حدد الإجراءات التعليمية المتعلقة بكل هدف والتي تزمع القيام بها في حصة دراسية واحدة.

وهنا لا بد أن تحدد الإجراءات التعليمية لكل حصة دراسية أو لكل مجموعة أهداف مع بعضها.

الدافعية: العامل المهمل في تصميم التعليم:

نظراً لأهمية الدافعية في عملية التعليم، وضرورة تضمينها في تصميم المواد التعليمية، فإنني أوردها مقالة مترجمة بعنوان : "الدافعية العامل المهمل في تصميم التعليم " من إعداد " دين Dean, 1996 "

أهمية الدافعية للمتعلم:

إن كل شخص يعرف بشكل بديهي أن الدافعية أمر مهم وحيوي لنجاح أي موقف تعلمي، ولكن عدداً قليلاً يعرفون ما الدافعية، وكيف تستعمل بشكل منظم؟ وهذا يظهره عدم الاهتمام بالدافعية في الأدب النظري التقني، وفي الحقيقة فإن أمر الدافعية لا يكاد يذكر في معظم نظريات التعلم، وتصميم التعليم، والوسائل التعليمية.

أشارت نظريات "كيلر" في التعلم إلى الدافعية كشيء ضروري يجب أن يكون قبل البدء في التعليم مباشرة لجذب اهتمام الطالبة للدرس، أو لتحفيز الطالب للتعلم، ولكنه ليس عنصراً مركزاً للتعليم نفسه، ومهما تكن برامج التعليم ممتازة فلن تزيد من الدافعية لدى الطلبة، وبذلك عندما يكون مستوى الدافعية منخفضاً تكون الاستجابة للتعلم منخفضة كذلك. ومهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة وتعقيد، إلا إنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها إذا لم تتضمن ما يثير دافعية الطلبة للتعلم. وفي الوقت الذي تطورت فيه معظم مظاهر التكنولوجيا التعليمية تطوراً سريعا، فإن تكنولوجيا الدافعية لم تتطور، والحقيقة أن أي تعلم يجب أن يحفظ بطريقة كبيرة إذا ركز المدرب (المعلم) على مظاهر الحوافز.

الخطوة السابعة:

تنظيم المحتوى التعليمي Content Organization:

إن إحدى الخطوات المهمة التي يقوم بها المصمم التعليمي، بعد أن يكون قد أتم عملية تحليل المحتوى التعليمي، وتجزئته إلى العناصر التي تتكون منها عملية تنظيم هذه الأجزاء بما يتفق مع أحدث النظريات التي ابتكرت في علم التصميم التعليمي. ومن هذه النظريات التي عملت على تنظيم أجزاء المحتوى التعليمي بطريقة تتفق والعمليات العقلية الإدراكية للمتعلم، ما يأتي:

نظرية جانبيه الهرمية"، وطريقة " جليرت" في التسلسل التقدمي والتسلسل الرجعي، وطريقة " أوزوبل" الاستعراضية، ونظرية " ميرل " للعناصر التعليمية، ونظرية "رايجلوث" التوسعية.

وتعرف عملية تنظيم المحتوى التعليمي، بأنها تلك الطريقة التي تتبع في تجميع أجزاء المحتوى التعليمي وتركيبها وفق نسق معين، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائه، والعلاقات الخارجية التي تربطه مع موضوعات أخرى، وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها في أقصر وقت وجهد ممكنين وبأقل تكلفة اقتصادية.

ومن الضروري لدى القيام بعملية التنظيم أن يثير المصمم التعليمي، أو المعلم في نفس مجموعة من الأسئلة تنحصر في مجالين رئيسين هما:

1- كيف سأنظم عناصر المحتوى التعليمي الذي سيدر في فترة زمنية؟ أي كيف سأرتب الأفكار والمعلومات التي جاءت فيه؟ هل ابدأ بعرض الأفكار العامة أولا ثم اتبعها بالأمثلة التي توضحها؟ أم أبدا بعرض الأمثلة ثم اتبعها بالأفكار العامة؟ وأين ستأتي الفقرات التدريبية للممارسة، وأسئلة التقويم الذات؟ وأين مكان التغذية الراجعة؟ وهل يحتاج النص إلى تفصيلات جانبية؟ وهل يحتاج إلى مقدمات وملخصات وخاتمات؟

2- كيف سأربط الأفكار التي جاءت في هذا المحتوى بعضها ببعض؟ وما النسق الذي سأتبعه؟ بمعنى آخر، كيف سترتبط الفكرة "أ" بالفكر "ب"؟ وأين موضع الفكرة "ج"

من كلتيهما؟ وكيف سترتبط هذه الأفكار مع أفكار أخرى في موضوعات أخرى ذات العلاقة؟

تناول كل من "جانييه"، و "وجيلبر"، و"ميرل" تنظيم المحتوى التعليمي على المستوى المصغر (يتعلق بتنظيم عدد محدد من الأفكار العامة المتمثلة بالمفاهيم والمبادئ والإجراءات وتنظيم الأمثلة التي توضحها، والتي تدرس في فترة زمنية محددة تقدر بحصة دراسية مدتها (45 دقيقة). ذلك المستوى الذي يتناول تنظيم مفهوم واحد فقط أو مبدأ أو إجراء أو حقيقة، وتعليمه، ثم الانتقال إلى مفهوم آخر فآخر، إلى أن ينتهي تنظيم جميع أجزاء المهمة التعليمية وتعليمها.

أما طريقة "أوزوبل" الاستعراضية، ونظرية " رايجلوث" التوسعية، فقد تناولتا تنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع (يتعلق بتنظيم عدد كبير نسبياً من المفاهيم والمبادئ والإجراءات والأمثلة التي تشكل منهجاً دراسياً يدرس في مدة أقلها أسبوعين وأقصاها سنة دراسية)، ذلك المستوى الذي يتناول تنظيم محتوى وحدة دراسية كاملة، أو منهاج تعليمي.

إن طريقة تنظيم المحتوى التعليمي بكلا نوعيها (المستوى المصغر والمستوى الموسع) قد تنمي عملية التعلم مستويين رئيسين، هما: مستوى التذكر، ومستوى التطبيق، فمستوى التذكر يطلب من المتعلم أن يسترجع المعلومات التي تعلمها سابقاً إما بشكل حرفي، أو بشكل غير حرفي كأن يصوغها بطريقته الخاصة. في حين يطلب مستوى التطبيق من المتعلم توظيف ما تعلمه سابقاً من معلومات عامة وأفكار في مواقف تعليمية جديدة.

يفترض " رايجلوث" وآخرون "Beigelutgh, et al., 1982 أن نظريات تصميم التعليم تنظيم أجزاء المحتوى التعليمي بتسلسل يبدأ من العام إلى الخاص، ومن المجرد إلى المحسوس، ومن البسيط إلى المعقد، بالإضافة إلى تزويد المتعلم بالأفكار الرئيسية والمواقف الجزئية (كأمثلة) التي تطبق فيها، كل ذلك سينمي عملية التعلم على مستوى التطبيق، لأن المتعلم في مثل هذا التنظيم سيكون ملما بالأفكار العامة، والمواقف الجزئية التي تطبق فيها هذه الأفكار: كالتسلسل الهرمي، والتسلسل التقدمي، والتسلسل الرجعي، كما أن التنظيم الذي يبدأ من العام إلى الخاص، يزود المتعلم في الوقت نفسه بالمواقف والأمثلة اللازمة لعملية التطبيق، فيمكنه أن ينمي التعلم على مستوى التطبيق كتنظيم "ميرل" وتنظيم "رايجلوث" وإليك الآن تعريفاً موجزاً عن هذه الطرق التي استعملت في تنظيم المحتوى التعليمي وتسلسله وترتيبه:

1- التسلسل التقدمي Forword Channing Sequence:

وهو إحدى الطرق المستخدمة في تنظيم المحتوى التعليمي وتعليمه.

وفيه ترتب أجزاء المحتوى التعليمي من أسهل خطوة تعليمية إلى أعقد خطوة تؤدي إلى تحقيق الهدف النهائي. فالخطوة التي يتعلمها الفرد في البداية هي الخطوة الأولى التي يقوم بها، ثم ينتقل إلى الخطوة الثانية، فالثالثة، وهكذا .. إلى نهاية المهمة المراد تعلمها والمنطلق وراء هذا التسلسل هو أن ما يتعلمه الفرد يجب أن يكون منسجماً مع ما يقوم به من أعمال.

2- التسلسل الرجعي Backward Channing Sequence :

وهو إحدى الطرق المستخدمة في تنظيم المحتوى التعليمي وتعليمه وفيه ترتب أجزاء المحتوى التعليمي باتجاه معاكس للتسلسل التقدمي، حيث تكون أول خطوة يتعلمها الفرد هي آخر خطوة يقوم بها. وأن آخر خطوة يتعلمها الفرد هي الخطوة التي يقوم بها في البداية. والمنطلق وراء هذا التسلسل هو أن الفرد عندما يشعر أنه قادر على أداء الخطوة القريبة من الهدف النهائي في بداية التعلم. سوف يزيد من دافعيته والاستمرار في تعلمه، فرؤية الهدف التعلمي يكون بمثابة المعزز الذي يدفع المتعلم إلى التعلم، فالمتعلم هنا يكون واعياً منذ البداية للهدف المراد تحقيقه وعلى علم به.

3- التسلسل الهرمي Hierarchical sequence :

وهو إحدى الطرق المستخدمة في تنظيم المحتوى التعليمي وتعليمه وفيه ترتب أجزاء المحتوى من الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، وباتجاه يسير من أسفل إلى أعلى بحيث يتعلم الفرد المتطلبات السابقة لكل مهمة تعليمة جديدة، وبتسلسل هرمي، والمنطلق وراء هذا التسلسل أن المهارات الدنيا هي عناصر تشكل المهارات العليا، بحيث لا يمكن تعلمها إلا إذا أتقن المتعلم المهارات التي تشكلها.

4- التسلسل التوسعي Elaboration Sequence :

وهو إحدى الطرق المستخدمة في تنظيم المحتوى التعليمي وتعليمه وهذه الطريقة تعتمد على التحليل الإجرائي للمحتوى التعليمي، وفيه تحدد جميع الإجراءات اللازمة لتعلم المهارة

الكلية بفروعها كافة منذ بداية عملية التعلم، ثم توضع في مقدمة شاملة تسمى Epitome، وبعدها يبدأ التفصيل في كل إجراء بشكل تدريجي إلى أن يصل المصمم إلى أصغر فرع يؤدي إليه، وعندها يبدأ المتعلم بتعلم الطريقة القصيرة أولاً فالأطول بتسلسل تقدمي إلى أن يتحقق الهدف النهائي المرسوم، وقد يحتاج المتعلم في كل خطوة يقوم بها إلى معرفة مفاهيم ومبادئ سابقة كمتطلبات سابقة لإجراء هذه الخطوة.

والمنطلق وراء هذا التسلسل هو أن المتعلم لديه القدرة على القيام بالإجراء الكلي في ظروف تعليمية جلية منذ أول درس يتلقاه، وبالتالي فإن إمكانية إثارة دافعية المتعلم وتعزيزها تزداد باستخدام هذه الطريقة في التسلسل كما أن هذه الطريقة لا تغفل عن أهمية التسلسل الهرمي في تنظيم المتطلبات السابقة لكل خطوة في الإجراء. ومنطلق آخر وراء هذا التسلسل هو أن المعلومات المتعلمة تخزن في دماغ المتعلم بطريقة تراكمية هرمية من البسيطة إلى المعقدة، وبالتالي يجب أن تتفق طريقة التعليم وعملية خزن المعلومات في الدماغ البشري، وبعد هذا الاستعراض لطرق تنظيم أجزاء المحتوى التعليمي يمكننا أن نوجز هذه الطرق بالنقاط الآتية:

1- التسلسل الذي يبدأ من العام إلى الخاص. مثال: أن يأتي ترتيب مفهوم الفقاريات قبل مفهوم الطيور وهذا الترتيب يقابله التنظيم من أعلى إلى أسفل كتنظيم النظرية التوسعية "لرايجلوث" وتنظيم منظمة المعلومات "لأوزوبل" وتنظيم نظرية "ميرل" للعناصر التعليمية التي تعرف الفكرة العامة أولاً، ثم المثال الذي يوضحها.

2- التسلسل الذي يبدأ من السهل إلى الصعب، ومن أسفل إلى أعلى، كأن تأتي المفاهيم المادية قبل المفاهيم المجردة، كتنظيم "جانييه" الهرمي والتسلسل التقدمي "لجيلبرت".

3- التسلسل الذي يبدأ من المألوف إلى غير المألوف، مثل أن يتعلم الفرد مفهوم عائلته قبل مفهوم العائلة في مجتمعه، ومفهوم العائلة في مجتمعه قبل مفهوم العائلة في مجتمعات أخرى أجنبية، وخير مثال على ذلك التنظيم الهرمي والتسلسل التقدمي " لجيلبرت".

4- التسلسل الذي يبدأ من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية، ويقصد بالأهمية هنا درجة ارتباط المفهوم المتعلم بالهدف التعليمي المنشود من ناحية، ودرجة ارتباطه بواقع المتعلم وبيئته من ناحية أخرى، وهنا تلعب خبرة المعلم وحسه العام الدور الأكبر في تحديد الأهمية بالاشتراك مع الفرد المتعلم، حيث إن البدء بتعليم الموضوع المهم يجعل

المتعلم أكثر حماسة واندفاعاً لعملية التعلم، ويدفعه إلى تذوق وإدراك ما يتعلمه أيضاً.

مثال : أن يبدأ الطالب العربي بتعلم "التاريخ العربي" قبل أن يبدأ بتعلم التاريخ الأمريكي.

أهمية تنظيم المحتوى التعليمي:

ينظر بعض التربويين أمثال " جانييه" و "ميرل"، و" رايجلوت" ، و"برجر" و"كاليسون" ، و"باتن" إلى تنظيم المحتوى التعليمي على أنه من مقومات نجاح العملية التعليمية التعلمية إن لم يكن أهمها، فمن طريق المحتوى التعليمي يمكن تحقيق الفوائد الآتية:

- يستطيع التربويون تطبيق نظريات التعلم من ناحية، ونظريات التعليم من ناحية أخرى، والإفادة منهما في مجال تحسين العملية التعليمية التعلمية في غرفة الصف.
- عن طريق تنظيم المحتوى التعليمي يستطيع مصمم المنهاج بالتعاون مع خبير المادة التعليمية أن يعد كتاباً مدرسياً وبرنامجاً تربوياً جيداً يتسم بالوضوح والمنطقية والقدرة على الإقناع في عرضه للمعلومات.
- يستطيع المعلم عن طريق تنظيم المحتوى، أن يستخدم طرقاً تعليمية فاعلة تتفق والطريقة التي نظمت فيها المعلومات وتسلسلت في الكتاب المدرسي.
- يستطيع المتعلم عن طريق تنظيم المحتوى، وبخاصة في التعليم المبرمج أن يتبنى طرقاً تعليمية فاعلة، تتفق والطريقة التي نظمت فيها المعلومات في الكتاب المدرسي أو في برنامج تعليمي محسوب.
- إن تنظيم المحتوى التعليمي هو مفتاح لاسترجاع المعلومات من ذاكرة المتعلم واستخدامها في حياته وهي تشبه عملية استخراج الكتب من المكتبة، فلولا عملية تنظيمها في فهارس على وفق العناوين والموضوعات والمؤلفين لما استطاع الفرد أن يستخرج أي كتاب منها لكثرتها وضخامتها، وكذلك الحال في ذاكرة الإنسان حيث يتعرض إلى كمية ضخمة وهائلة من المعلومات في حياته ولا يعرف متى سيحتاج إليها لولا عملية تنظيمها في الدماغ في وحدات وأنماط عليا، ولولا عملية ربطها أيضاً بما يوجد في ذاكرته من معلومات سابقة لاختلطت عليه المعلومات واضطربت وعجز عن استخدامها في الوقت المناسب.

- أضف إلى ذلك أن عملية تنظيم المعلومات في ذاكرة المتعلم عن طريق تنظيم المحتوى التعليمي وسيلة جيدة لفهم ذلك المحتوى واستيعاب ما جاء فيه من معلومات واستخدامها وقت الحاجة، وعملية التنظيم كما يقول "لنذري" و "نرمان" Lindsay and Norman، تتم من خلال الربط بين المعلومات القديمة المخزونة والمعلومات الجديدة ذات العلاقة، ومن هنا بنى كثير من التربويين، أمثال: أوزوبل، وبروز، وجانييه، ونرمان، نماذجهم التنظيمية بناء على الدراسات التي أجريت حول ذاكرة المتعلم وكيفية معالجتها للمعلومات.
- يحدث التنظيم اختصاراً في الوقت وتوفيراً في الجهد، وتحسينا في جودة التعلم ويعمل على استمراريته، ناهيك بما ينتجه من الشعور بالرضا والارتياح لدى المتعلمين ذلك الشعور الذي يؤثر في تعلمهم اللاحق ويدفعهم إلى الإقبال عليه. وهل يريد الإنسان أكثر من أن يكون منظماً في تفكيره وجميع شؤون حياته؟

فتنظيم المحتوى التعليمي عملية مثيرة لدافعية المتعلم، وحافزه لحب استطلاعه، ومعززة لتعليمه، ولا يقتصر نفعها على المتعلم وإنما ينتشر أثرها ليعم جميع المشتركين في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

الأمور التي يجب مراعاتها عند تنظيم المحتوى التعليمي:

قد يختار المعلم الطريقة التي يراها مناسبة للتنظيم، وهذا يعتمد على الشروط التعليمية التي يتعامل معها، والمتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم التي منها:

1- نوع المحتوى التعليمي المراد تنظيمه، هل هو محتوى يغلب عليه المفاهيم كمادة الأحياء، أم المبادئ كمادة الفيزياء أم الإجراءات كمادة التربية الرياضية، أم الحقائق كمادة التاريخ، بمعنى آخر هل يتعامل المصمم التعليمي مع مادة علمية أم أدبية؟
2- حجم المحتوى التعليمي أهو كبير الحجم أم متوسط الحجم أم صغير الحجم؟
3- نوع الهدف التعليمي المتوقع من المتعلم أن يظهره، أهو هدف على مستوى التذكر أم التطبيق أم الاكتشاف، أم يتعلق بالمعلومات اللفظية أم المهارات الذهنية أم المهارات الحركية أم استراتيجيات الإدراك أم الاتجاهات، أم هدف ينمى التفكير والمعرفة أم الفهم والاستيعاب أم التطبيق أم التحليل أم التركيب أم التقويم؟

وهل هذه الأهداف بأنواعها أهداف قصيرة المدى وستحقق خلال فترة زمنية قصيرة أم أنها أهداف طويلة المدى وستحقق خلال فترة زمنية طويلة نسبياً؟

4- خصائص الفرد المتعلم كمستوى ذكائه واستعداداته وقدراته ونضجه وعمره وخلفيته التعليمية وخلفيته الاجتماعية واتجاهاته ومستوى دافعيته.

5- الشروط المادية للبيئة التعليمية كغنى البيئة أو فقرها، ومدى توافر الوسائل والأجهزة التعليمية فيها، وإمكانياتها والصعوبات والمعوقات التي تواجهها مدى توافر العاملين الأكفياء عليها إلى غير ذلك من العوامل.

6- ويجب أيضا التعرف على أي التصميمات يناسب الطلاب، وكذلك أن يفكر الطلاب في إبداع تصميمات جديدة للمحتوى الدراسى الذى يقدم لهم ليستعين به المعلم في الشرح والتوضيح، وكذلك، تبادل التصميمات المختلفة التي يعرضها التلاميذ فيما بينهم لتنمية التفكير، والمقارنة بين النماذج التصميمية المختلفة.

كل هذه المتغيرات وغيرها يجب أن يأخذها المصمم التعليمي بعين الاعتبار خلال تنظيم المحتوى التعليمي المعلم خلال عملية التعليم، وذلك كي يختار الطريقة الأكثر مناسبة على وفق ما لديهما من إمكانات وما يحيط بهما من ظروف، وبالتالي فمن الخطأ أن يظن أحد بأن هناك طريقة سحرية واحدة تصلح لتنظيم جميع أنواع المحتوى التعليمي ومناسبته لجميع المتعلمين وبالشروط البيئية كافة، بل على العكس فإن نجاح العملية التعليمية مرهون بالقدر الذي تحدد فيه الشروط التعليمية والظروف التعليمية والأهداف التعليمية كي نقرر عندها متى سنستخدم طريقة دون أخرى. ولماذا تستخدم هذه الطريقة دون غيرها؟ وأي أهداف نريد أن نحقق ضمن ما يتوافر من إمكانات؟

وبعد أن تعرفنا إلى عملية تنظيم المحتوى تتم في مستويين هما: المستوى المصغر والمستوى الموسع، فما الفرق بين التنظيم على المستوى المصغر والمستوى الموسع؟ لعل أهم الفروق بين هذين التنظيمين تكمن في أن الأول (المصغر) يتناول بالتنظيم عدداً محدوداً من الأفكار، ويستغرق وقتاً قصيراً، ويحقق أهدافاً تعليمية تعلمية أقل، وتوصف أهدافه بأنها أهداف قصيرة الأمد، وهو تنظيم يركز على ما تكتسبه ذاكرة المتعلم من معرفة ومعلومات أكثر من تركيزه على الطريقة التي تنظم فيها هذه المعلومات.

في حين نرى أن التنظيم الثـاني (الموسع) يتناول عـدداً أكبـر من المفـاهيم والمبـادئ والإجراءات والأمثلة ويستغرق وقتاً أطول، ويحقق أهدافاً تعليمـية أكثر، وتوصف أهدافه بأنها طويلة الأمد، وهو تنظيم يركز على الطريقة التي تنظم فيها المعلومات في ذاكرة التعلم أكثر مما تكسبه هذه الذاكرة من معلومات ومعرفة جديدة.

إضافة إلى هذا، فإن التنظيم على المستوى المصغر يتجه مباشرة نحو ما يجرى في غرفة الصف، ويهدف إلى تحسين طرائق التعليم وتدعيمها، في حين يتجه التنظيم على المستوى الموسع إلى كيفية إعداد المناهج المدرسية ويهدف إلى تحسين الكتب المدرسية، وبالتالي يمكن القول أن التنظيم الأول خاص بالمعلمين والمتعلمين، والتنظيم الثاني خاص بواضعي المناهج ومصمميها.

ومع هذا، فإن فاعلية التنظيم على المستوى الموسع تعتمد على فاعلية التنظيم على المستوى المصغر، لأن النجاح في تنظيم محتوى الدروس كل على حدة يساعد على النجاح في تنظيم محتوى المنهاج ككل، إلا أن اختلاف كل مهما عن الآخر سواء في حجم المحتوى التعليمي الذي يتعامل معه، أم في نوعية الأهداف التعليمية التي يحققها يجعل من الضروري أن يستخدم كل منهما طرقاً تنظيمية تختلف عن الأخرى.

وعلى أية حال فإن كلا من التنظيمين يحتاجان إلى بلورة قضيتين أساسيتين:

1- تحديد العناصر المراد تنظيمها وهذا يتم عن طريق تحليل المحتوى التعليمي، أي ما هو الشيء المراد تنظيمه؟

2- اختيار المبدأ أو الطريقة التي سيتم وفقها التنظيم وبمعنى آخر كيف ستتم عملية التنظيم؟

أما فيما يتعلق بالقضية الأولى، فقد تباينت وجهات نظر التربويين وعجزوا عن الإجابة عن السؤال الذي أثير حولها بطريقة شافية، ويمكن القول أن هناك وجهتي نظر: الأولى تنادي بأن عملية التنظيم يجب أن تكون لاستجابات المتعلم، والطريقة التي يتعلم بها لا للمحتوى التعليمي الذي يتعلمه. بمعنى آخر يجب تأمين المحتوى التعليمي المناسب الذي يساعد المتعلم على تحقيق استجاباته.

أما النظرة الثانية، فتنادي بأن عملية التنظيم يجب أن تكون للمحتوى التعليمي وأن استجابات المتعلم يجب أن تستدعى وفق هذا التنظيم.

ولعل الفرق بين وجهتي النظر هذه هو أن التنظيم الذي يتجه نحو استجابات المتعلم والطريقة التي يتعلم بها تنظيم تجريبي تطبيقي، يدرس كيفية حدوث هذه الاستجابات في العالم الواقعي. في حين أن التنظيم الذين يتجه نحو المحتوى التعليمي تنظيم يعتمد على التسويغ المنطقي النظري.

دعم التنظيم الأول أصحاب علم النفس الفردي والمدرسة السلوكية وعلى رأسهم "سكنر" الذي دعا إلى تنظيم استجابات المتعلم واحدة تلو الأخرى بحيث تؤدي في مجموعها إلى التعلم المرغوب فيه، وهذا ما عرف باسم تشكيل السلوك.

في حين دعم التنظيم الثاني أصحاب المدرسة المعرفية الإدراكية الذين أكدوا أن تنظيم المحتوى التعليمي من شأنه أن ينظم ذاكرة المتعلم وطريقة تعلمه.

ومع هذا، فإن كثيراً من التربويين أمثال "جانييه" وبرجز وميرل ورايجلوث، آمنوا بأهمية التنظيم معاً: الواقعي والمنطقي، بحيث يستخدم كل منهما في الوقت المناسب.

كيفية تنظيم المحتوى التعليمي والمبادئ التي تحكمه:

استند تنظيم المحتوى التعليمي على عدة مبادئ مختلفة ومتنوعة منها ما ذكره "تايلر Tyl-er" عن وجود أربعة مبادئ أساسية لتنظيم المحتوى، هي:

1- الأساس المنطقي لحدوث الظاهرة.
2- الأساس النفسي للمتعلم.
3- الأساس الزمني لوقوع الحوادث.
4- الأساس الذي يربط بين الجزء والكل.

أما "توماس Thomas" فقد ذكر خمسة مبادئ، هي:

1- التسلسل من المعلوم إلى المجهول.
2- ومن البسيط إلى المركب.
3- ومن المادي المحسوس إلى المجرد.

4- ومن الشيء الملاحظ إلى تعليل وجوده.

5- ومن الكل إلى الجزء.

وبشكل عام، أرى أن عملية التنظيم لأي محتوى تعليمي قد تسير وفق المبادئ الآتية، مع العلم أن هناك وجهات نظر متعددة حول التنظيم:

1- تسلسل يبدأ بعرض المعلومات السهلة أولا، ثم ينتقل تدريجياً إلى المعلومات الأصعب منها فالأصعب إلى أن يتحقق الهدف التعليمي المطلوب.

2- تسلسل يتدرج من الأفكار العامة الشاملة إلى الأفكار الأقل عمومية فالأقل وحتى يصل ذلك الجزء المحسوس كالأمثلة.

3- تسلسل يبدأ بعرض الصورة الكلية وصولاً إلى العناصر الجزئية أي من الكل إلى الجزء وفق مفهوم النظرية الجشطالتية، وهذه تمثل القياسية في الدراسة والبحث.

4- تسلسل يبدأ بعرض الظواهر الحسية الملاحظة وينتقل إلى الأفكار العامة المجردة، أي من الجزء إلى الكل وفق مفهوم المدرسة السلوكية، وهذه تمثل الطريقة الاستقرائية في الدراسة والبحث.

5- تسلسل يسير من الأفكار والموضوعات التي يألفها المتعلم إلى تلك التي لا يألفها ومن المعلوم إلى المجهول.

6- تسلسل من الموضوعات الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية ومن الموضوعات التي تلبي احتياجات أولية أساسية إلى التي تلبي احتياجات ثانوية سواء كان ذلك للمتعلم أم للمجتمع وذلك في ضوء دراسة تحليل الاحتياجات.

7- تسلسل يسير وفق زمن حدوث الظاهرة في العالم الخارجي أي وفق القرب والبعد الزماني كما يحدث عادة في تسلسل الحوادث التاريخية وظهور الاختراعات.

8- تسلسل يسير وفق وجود الظاهرة، وانتشارها في العالم المحيط أي وفق القرب والبعد المكاني كما يحدث في الموضوعات الجغرافية.

9- تسلسل يسير وفق كيفية استخدام الظواهر في الواقع العملي كما يحدث في تعلم المهارات الحركية والمهنية.

الخطوة الثامنة:

اختيار (تطوير) المواد التعليمية: Instructional Materials

إن اختيار إستراتيجية التعليم وتنظيم المحتوى يجب أن يقودنا تلقائياً إلى اختيار (أو تطوير) المواد التعليمية فاختيار التقويم التكويني قد يعدل المادة التعليمية على ضوء نتائجه.

والمواد التعليمية تشمل جميع مصادر التعليم المتاحة من وسائل (أجهزة ومواد) ولوحات مجسمة ...الخ، بالإضافة إلى أوراق العمل، وصحائف الملاحظات، والأدوات المخبرية والمواد المخبرية، والأنشطة الإثرائية وأنشطة التعمق ..إلخ، أي كل ما من شأنه مساعدة المتعلم على بلوغ النتاجات التعليمية التعلمية.

الخطوة التاسعة:

التقويم التكويني Formative Evaluation:

لا بد أن تخضع المادة التعليمية المطورة أو المعدة لتقويم تكويني من عدة مراحل قبل استخدام المادة التعليمية (أو المنهاج) في التعليم الفعلي، ولعل آفة المناهج الحديثة والكثير من البرامج التعليمية أنها دفعت للسوق قبل أن تجرب، وتقوم بالشكل الكافي ويشير مصطلح التقويم التكويني إلى العملية التي بها يحصل المعلم على المعلومات اللازمة لزيادة فاعلية المواد التعليمية وكفايتها في تحقيق أهداف التعلم، وتسير هذه العملية في ثلاث مراحل:

1- التقويم التكويني على أساس فردي One Evaluation -to -One:

إن أول مراحل التقويم التكويني تبدأ بتجريب المادة التعليمية (الجديدة أو العلاجية) على أفراد يمثلون المجتمع الأصلي، ذلك المجتمع الذي سوف تعد له تلك المواد والبرامج والمناهج التعليمية، وغالباً ما يتم التجريب على ثلاثة أفراد كل على حدة، يختارون بشكل عشوائي بحيث يمثل أحدهم أفراد المجتمع الأصلي ذوي التحصيل المرتفع. والثاني يمثل أفراد المجتمع الأصلي ذوي التحصيل المتوسط، في حين يمثل الأخير أفراد المجتمع الأصلي ذوي التحصيل المنخفض.

وفي هذا النوع من التقويم، يجلس المصمم التعليمي أو المطور أو المقوم أو الشخص المشرف على عمليات التقويم مع الفرد المتعلم في جو من الود والأمان والثقة ويعطيه المادة التعليمية المراد تجربتها ويوضح له بعبارات واضحة الهدف من هذا التطبيق، ثم يطلب منه أن يكون صادقاً في إجابته وأن يجيب عن جميع ما تتطلبه المادة التعليمية من أسئلة، وأن يكون صريحاً في نقده وتعليقاته على هذه المادة وأن يدون ملاحظاته كتابة على هامش كل صفحة حول كل ما يجده غامضاً أو غير مفهوم، سواء كان ذلك في تعليمات المادة التعليمية، أو في محتواها أو في اختباراتها، أو في أمثلتها، وغير ذلك مما تتضمنه هذه المادة وعلى الشخص المشرف في مثل هذه الحالة أن يوضح للفرد المتعلم أن الخطأ في إجابته لن يفسر على أساس ضعف في قدراته بل قد يرجع إلى نقص في تصميم المادة التعليمية التي بين يديه، أو تنظيمها أو إعدادها، كما أن العلامة الكلية على الاختبارات لن تكون وسيلة لتقويم قدراته بل لتقويم مدى فاعلية المادة التعليمية وجودتها، وعلى المشرف أيضاً أن يمنح الفرد المتعلم الوقت الكافي للإجابة.

2- التقويم التكويني على أساس جماعي Small- Group Evaluation :

تبدأ المرحلة الثانية من التقويم التكويني بتجريب المادة التعليمية على مجموعة صغيرة من الأفراد يتراوح عددهم من 10 - 20 فرداً ممن يمثلون المجتمع الأصلي الذي سوف تعد له تلك المواد والبرامج والمناهج.

إن هذا العدد لم يأت بطريق المصادفة أو بشكل عشوائي بل تقرره نتيجة التجارب والدراسات التي أجريت حول التقويم التكويني، والتي بينت أن التقويم الذي يتم إجراؤه على أقل من عشرة أفراد يؤدي إلى معلومات ونتائج لا يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي، كذلك الحال لو طبق على عدد أكثر من عشرين فرداً قد يؤدي إلى معلومات إضافية خارجة عن نطاق أهداف هذه التقويم، وقد لا تضيف هذه المعلومات الزائدة شيئاً جديداً على المعلومات التي حصل عليها المشرف جراء تطبيقها على العينة المذكورة أعلاه. ومن الجدير بالذكر أن العينة يجب أن تؤخذ بشكل عشوائي من المجتمع الأصلي، بحيث تمثل جميع طبقاته وفئاته ومستوياته، وبمعنى آخر يجب أن تتضمن العينة أفرادا من ذوي قدرات عالية ومتوسطة ومنخفضة وذكوراً وإناثاً ومن ذوي مستويات تحصيلية مختلفة.

وفي هذا النوع من التقويم يوزع الشخص المشرف على عمليات التقويم المادة التعليمية على أفراد العينة المختارة، ثم يذكر لهم بعبارات واضحة الهدف من هذا التطبيق ويطلب منهم الصدق في الإجابة والصراحة في النقد والتعليقات على هذه المادة. ويجب أن يراعي الشخص المشرف في توزيعه المادة التعليمية الترتيب والتسلسل الذي سوف يتبع في الموقف التعليمي الحقيقي فإن كان الموقف التعليمي الحقيقي يتطلب إعداد اختبار قبلي يقيس الخلفية الأكاديمية للأفراد المتعلمين قبل قراءة المادة التعليمية، على سبيل المثال، فمن الواجب أن يستعمل مثل هذا الاختبار في موقف التطوير، وعلى المشرف أيضاً أن يقلل من تدخله في إجابات الأفراد قدر المستطاع إلا إذا تطلب الأمر غير ذلك.

إن هذا النوع من التقويم يختلف عن التقويم التكويني الفردي في أنه يحتاج في نهاية إنجازه إلى توزيع استبانه تقيس فقراتها اتجاهات الأفراد وردود فعلهم نحو المادة التعليمية، وذلك بهدف معرفة كيفية إدراكهم وتقبلهم لهذه المادة.

3- التقويم التكويني الميداني Field Evaluation :

تبدأ المرحلة الثالثة والأخيرة لعمليات التقويم التكويني بتخريب المادة التعليمية على مجموعة كبيرة نسبياً من الأفراد يبلغ عددهم ثلاثين فرداً فأكثر ممن يمثلون المجتمع الأصلي الذي أعدت له تلك المواد والبرامج التعليمية، ويجب أن تختار من المجتمع الأصلي بشكل عشوائي بحيث تمثل جميع فئاته وطبقاته ومستوياته، وفي مثل هذا النوع من التقويم يحاول المصمم التعليمي، أو المطور أو المقوم أو الشخص المشرف على عمليات التقويم أن ينقل الصورة إلى الواقع العملي الحقيقي الذي تجري فيه عملية تعلم المادة التعليمية (أو المنهاج) أي أنه يحاول أن يقارب بين المواقف التجريبي والموقف الحقيقي الواقعي في المؤسسة التربوية.

وكما هو الحال في التقويم التكويني الجماعي، يقوم الشخص المشرف بتوزيع المادة التعليمية على أفراد العينة المختارة، ثم يذكر لهم بعبارات واضحة الهدف من هذا التطبيق ويطلب منهم الصدق في الإجابة والصراحة في النقد والتعليقات على هذه المادة وبعد الانتهاء من التقويم يوزع على المفحوصين استبانه اتجاهات لمعرفة مدى تقبلهم للمادة التعليمية واتجاهاتهم نحوها.

وقد تمر المادة التعليمية في مرحلة واحدة من التقويم أو في مرحلتين أو في ثلاث مراحل، إلا أن درجة الثقة بنتائج التقويم الجماعي تفوق درجة الثقة في نتائج التقويم الفردي، وأن درجة الثقة في نتائج التقويم الميداني تفوق درجة الثقة في نتائج كل من التقويمين الفردي والجماعي لكبر حجم العينة المستخدمة في التقويم الميداني، وكلما مرت المادة التعليمية المصممة بالمراحل التقويمية الثلاث، أدى ذلك إلى درجة عالية من الثقة والفعالية ومستوى عال من الصدق في جودته.

ويحدد "ديك" و "كاري" Dick & Carey، تسعة أسئلة يمكن استخدامها في تقويم المادة التعليمية أو الحقيبة والمجتمع التعليمي في المرحلتين الثانية والثالثة، وهذه الأسئلة هي:

1- هل كان التعليم مشوقاً؟
2- هل فهمت ما كان متوقعاً منك تعلمه؟
3- هل كانت المادة على علاقة مباشرة مع الأهداف المعلنة؟
4- هل تضمنت المادة التعليمية تدريبات كافية؟
5- هل كان التدريب ملائماً؟
6- هل قاست الاختبارات حقاً أداءك على الأهداف المعلنة؟
7- هل تلقيت تغذية راجعة كافية في أثناء التدريبات؟
8- هل تلقيت تغذية راجعة كافية في نتائج اختباراتك؟
9- هل كانت مادة التقوية والإثراء ملائمة؟

أنماط تقويم التعليم:

هناك ثلاثة أنماط رئيسية لعلم تقويم التعليم، هي:

1- التقويم التكويني Formative Evaluation:

هو عبارة عن مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المقوم التعليمي (المعلم) والتي تتعلق بتقدير مدى فاعلية المادة التعليمية (الجديدة أو العلاجية)، وجودتها في أثناء عملية بنائها وتطويرها وتجريبها وقبل استخدامها، أو هو عبارة عن مجموعة الإجراءات التي تتعلق بتقدير مدى فعالية تعلم المتعلم وإتقانه للمهارات التعليمية الجزئية الجديدة خلال الفصل

الدراسي، أو هو مجموعة الإجراءات التي تتعلق بتقدير مدى فعالية أسلوب التعليم الذي يستخدمه المعلم أول مرة في أثناء عملية التعلم. وقد عرفه "ميسانشك" Misanchuk، بأنه: عملية جمع المعلومات التي تبين مدى استفادة المتعلمين من المنهاج التعليمي خلال الفصل الدراسي ومدى إتقانهم للأهداف الجزئية التي سوف تؤدي إلى إتقان الأهداف التربوية العامة.

ويعود مصطلح التقويم التكويني إلى المربى الأمريكي "سكريفين Scriven" عندما حاول أن يقوم إنجاز التلاميذ ومدى تحقيقهم للأهداف التعلمية السلوكية الجزئية خلال الفصل الدراسي، وقد اختلفت تعريفات التقويم التكويني باختلاف الدراسات والأبحاث التي عقدت حوله، فلكل دراسة تعريف إجرائي يختلف عن الأخر.

2- التقويم الجمعي Summative Evaluation:

هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المقوم التعليمي أو المعلم والتي تتعلق بتقدير مدى فعالية المادة التعليمية المعدة للاستعمال، وإعطائها درجة تقديرية تبين مدى جودتها ونجاحها قبل أن تستعمل بشكل فعال في العملية التعليمية، أو هو مجموعة الإجراءات التي تتعلق بالحكم على حدوث تعلم المتعلم للمهارة التعليمية الكلية النهائية وسيطرته عليها بعد عملية التعلم، أو هو مجموعة الإجراءات التي تتعلق بالحكم على مدى فعالية أسلوب المعلم الذي استخدمه في عملية التعليم، وذلك بعد انتهاء عملية التعليم.

هذا النوع من التقويم يتم بعد عمليات تصميم التعليم وتطويره. لذا يعد هذا النمط من التقويم خارج عمليات تصميم التعليم.

3- التقويم التأكيدي Confirmative Evaluation:

هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المقوم التعليمي، والتي تتعلق بتقدير فعالية المادة التعليمية المستخدمة في المؤسسة التربوية، أو هو مجموعة الإجراءات التي تتعلق بالحكم على مدى تطبيق المتعلم للمادة التعليمية التي كان قد تعلمها في السابق، وتوظيفها في المهنة التي يعمل فيها حالياً. أو هو مجموعة الإجراءات التي تتعلق بالحكم على مدى فعالية أسلوب التعليم الذي كان قد استخدمه المعلم في السابق وما زال مستمراً في استخدامه.

إن هذا النمط من التقويم يتم أيضاً بعد عمليات تصميم التعليم وتطويره، بل وبعد استخدام المادة التعليمية في العملية التعليمية بهدف متابعتها.

إن الهدف الأساسي لعملية التقويم التكويني هو التجريب والتعديل والتحسين والتطوير والتأكد من أن كل وحدة من الوحدات التعليمية تسهم في تحقيق أهداف المقرر التعليمي ككل، وتتجلى أهمية هذه العملية في توفير الوقت والجهد والمبالغ الطائلة التي قد تصرف في استخدام المقرر التعليمي غير الفعال، ولقد بينت الدراسات التربوية في هذا المجال أن المادة التعليمية التي روجعت وعدلت وهي في ملحة البناء والإعداد، ولو مرة واحدة قد أسهمت في تحسين عمليتي التعليم والتعلم بفرق ذي دلالة إحصائية عن المادة التعليمية التي استخدمت مباشرة دون أن تمر بمثل هذه العمليات من المراجعة والتعديل.

العناصر التعليمية التي يدور حولها التقويم التكويني:

هناك خمسة عناصر رئيسية يدور حولها التقويم التكويني في أي مادة تعليمية مصممة، وهي:

1- المشكلة التعليمية:

تبدأ عمليات التقويم التكويني - في أي مادة تعليمية جديدة أو علاجية - بتقدير حجم المشكلة التعليمية التي تدور حولها تلك المادة وتحديدها، والمشكلة التعليمية يتم تحديدها في نطاق مدى التباين بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، وبعبارة أخرى فإن المشكلة التعليمية هي عبارة عن الفرق بين الوضع الحالي والوضع الثالث الذي تطمع إلية المؤسسة التعليمية، وغالباً ما يتم تقويم ذلك في ضوء أهداف المادة التعليمية واحتياجات المجتمع المحلي، فإن كانت عملية التقويم تدور حول مادة تعليمية جديدة، فعندها يتركز الاهتمام على معرفة مدى تحقيق هذه المادة لاحتياجات المجتمع من ناحية والأهداف التي تنشدها وزارة التربية والتعليم (أو المعلم المصمم) من ناحية أخرى، وبمعنى آخر هل أهداف المادة التعليمية الجديدة تتوافق وأهداف وزارة التربية والتعليم من ناحية؟ (هل أهداف المجتمع التعليمي أو الحقيبة التعليمية تتوافق مع أهداف المقرر الدراسي) وتسد النقص في احتياجات المجتمع من ناحية أخرى؟ أما إذا كانت عملية التقويم تدور حول مادة تعليمية علاجية قديمة غير صالحة فعندها نركز الاهتمام على معرفة مدى معالجة هذه المادة التعليمية لنواحي القصور

التي كانت في المادة التعليمية القديمة، وهل المادة التعليمية العلاجية تحقق أهداف عجزت عن تحقيقه المادة التعليمية القديمة؟

2- الأهداف التعليمية والأهداف السلوكية الخاصة:

يجب أن تأخذ عملية التقويم التكويني بعين الاعتبار الأهداف التعليمية العامة والأهداف السلوكية الخاصة لتلك المادة التعليمية، ويعرف الهدف التعليمي العام بأنه "مجموع المهارات النهائية التي سيظهرها المتعلم في نهاية تعلمه للوحدات التعليمية وذلك بعد مضى فصل دراسي أو سنة دراسية"، في حين يعرف الهدف السلوكي الخاص بأنه "ذلك السلوك الذي سوف يظهره الفرد المتعلم في نهاية تعلمه لمفهوم أو مبدأ أو إجراءات أو حقيقة وذلك بعد تعلمه لدرس تعليمي يقدر بحوالي (45) دقيقة". ويتم تحديد فعالية الأهداف التعليمية العامة والسلوكية الخاصة في نطاق وضوحها وشمولها وتنوعها، وطريقة صياغتها أو الشروط المحيطة بها ومعاييرها ومستوى صعوبتها ومناسبتها للفرد المتعلم.

فالتقويم التكويني يزودنا بمعلومات وافية عن مواصفات الأهداف المنشودة، حيث إن مثل هذه المعلومات من شأنها أن تساعد الشخص المشرف على تطوير المادة التعليمية، أن يعبر فيها ويعدل بما يتوافق وخصائص الأهداف التعليمية والسلوكية الجيدة.

3- المحتوى التعليمي:

يجب أن تأخذ عملية التقويم التكويني بعين الاعتبار خصائص المحتوى التعليمي وهي مجموعة المفاهيم والمبادئ والإجراءات والحقائق التي يطلب من المتعلم تعلمها ويتم تحديد فعالية المحتوى التعليمي في نطاق تنظيمه وتسلسله وشموله ونوعية المعلومات التي يتضمنها وتوافقها مع الأهداف السلوكية (الأدائية) الموضوعة، وضوحه ومستوى صعوبته ومناسبته للمتعلم، وهذا لا يتم إلا بعد تحليل عناصر المحتوى التعليمي، وبمعنى آخر هل محتوى المادة التعليمية مبني بطريقة منظمة ومتسلسلة؟ وهل يناسب مستوى المتعلم وقدراته العقلية؟ وهل لغته واضحة ومعبرة؟ وهل نجحت الوحدات التعليمية في تحقيق أهدافها؟

من الجدير بالملاحظة في هذا المجال أهمية عرض المحتوى التعليمي على خبراء مختصين بموضوع تلك المادة التعليمية؛ وذلك لإبداء الرأي حول جودتها وما إذا كانت تتوفر فيه الخصائص المذكورة آنفاً.

فالتقويم التكويني يجب أن يزودنا بمعلومات وافية عن خصائص المحتوى التعليمي، حيث إن مثل هذه المعلومات من شأنها أن تساعد الشخص المشرف على تطوير المادة التعليمية أن يغير فيها ويبدل بما يتوافق وخصائص المحتوى التعليمي الجديد.

4- الطرق والأساليب التعليمية: تصميمها وإدارتها واستعمالها:

يجب أن تأخذ عملية التقويم التكويني بعين الاعتبار الطرق التعليمية المقترحة: تصميمها وإدارتها واستعمالها، وتعرف الطريق التعليمية بأنها مجموعة الأساليب التي تستخدم في نقل المحتوى التعليمي وتعليمه للمتعلم بشكل يكفل فيه التفاعل بين كل من المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي. وهناك طرق تعليمية متنوعة لا مجال لذكرها في هذا الفصل. بيد أنه لا بد من التنويه بأن الطرق التعليمية المستعملة لتعليم محتوى تعليمي على المستوى المصغر، تختلف عن الطرق التعليمية لتعليم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع، كما أن الطرق التعليمية المستعملة لتحقيق أهداف على مستوى التذكر والتطبيق. وأن الطرق التعليمية المستعملة لتعليم مهارات حركية تختلف عن تلك الطرق المستعملة لتعليم طرق التفكير والإدراك والطرق التعليمية المستعملة لتعليم ذوي الذكاء المرتفع تختلف عن تلك المستعملة لتعليم ذوي الذكاء المنخفض.

وبإيجاز، فالطرق التعليمية تختلف باختلاف كل من الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي وخصائص الفرد المتعلم والبيئة التعليمية ولكن تحديد فعالية هذه الطرق يتم في نطاق وضوح تصميمها وإدارتها وسهولة استخدامها ومدى مناسبتها لكل من الهدف والمحتوى التعليمي وخصائص الفرد المتعلم وخصائص البيئة التعليمية المستخدمة فيها، فالمجتمع التقني مثلاً قد يستعمل طرقاً تعليمية تعتمد على الآلة بشكل مباشر في حين قد يستعمل المجتمع البدائي طرقاً تعليمية تعتمد على المواد المطبوعة بشكل أساسي.

فالتقويم التكويني يجب أن يزودنا بمعلومات وافية عن مدى جودة الطرق التعليمية المقترحة: تصميمها وإدارتها وكيفية استخدامها، حيث إن مثل هذه المعلومات من شأنها أن تساعد الشخص المشرف على تطوير المادة التعليمية بأن يغير فيها ويعدل بما يتوافق وخصائص الطرق التعليمية الجيدة الموضوعة لتحقيق الأهداف السلوكية.

5- الطرق التقويمية:

يجب أن تأخذ عملية التقويم التكويني في أي محتوى تعليمي جديد أو علاجي بعين الاعتبار الطرق التقويمية وتحصيل المتعلم للمحتوى التعليمي، وتعرف الطرق التقويمية بأنها مجموعة أساليب القياس التي تستخدم لرصد تحصيل المتعلم ومدى تعلمه، ثم إصدار الحكم عليه وهناك طرق تقويمية متنوعة إلا أن الأسئلة التعليمية قد تكون موزعة في أماكن مختلفة من الوحدات التعليمية فبعض هذه الأسئلة تأتي قبل الوحدة التعليمية وبعضها يأتي بعدها وبعضها يأتي مجمعاً في نهاية محتوى الكتاب المدرسي، ولا بد من التنويه في هذا المجال إلى ضرورة تنويع مستوى الأسئلة التعليمية، فيجب أن تكون الأسئلة متنوعة بحيث يقيس بعضها أهدافاً على مستوى التذكر، وبعضها الآخر يقيس أهدافاً على مستوى التطبيق وأسئلة أخرى تقيس أهدافاً على مستوى الاكتشاف، كما يجب أن يكون لكل مستوى تعليمي درجات من الصعوبة تناسب المتعلمين ذوي الذكاء المرتفع، وأخرى تناسب ذوي الذكاء المتوسط والمنخفض، وباختصار فالطرق التقويمية تختلف باختلاف كل من الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي وخصائص الفرد المتعلم والبيئة التعليمية، ولكن تحديد فعالية هذه الطرق يتم في نطاق وضوح تصميمها وتنوعها، ومدى مناسبتها لكل من الهدف والمحتوى وخصائص الفرد المتعلم وخصائص البيئة التعليمية المستخدمة فيها. فالتقويم التكويني يجب أن يزودنا بمعلومات وافية عن مدى نجاح معد المحتوى التعليمي في اختيار للطرق التقويمية المناسبة، ومدى مناسبة هذه الطرق في تحقيقها للأهداف المنشودة، إذا إن مثل هذه المعلومات من شأنها أن تساعد الشخص المشرف على تطوير المحتوى التعليمي بأن يغير فيه، ويعدل بما يتوافق وخصائص الطرق التقويمية الجيدة.

التغذية الراجعة:

تعرف التغذية الراجعة بأنها عبارة عن إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه وسواء كانت هذه النتيجة صحيحة أم خطأ، إيجابية أم سلبية. بمعنى آخر فالتغذية الراجعة هي عبارة عن إتاحة الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن للسؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منها معالجتها صحيحاً أو خطأً. ويرى بعض التربويين أمثال "توكمان Tuckman" بأن عملية التغذية الراجعة لا تقتصر على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه بل على المعلم أن يبين للمتعلم مدى الصحة في جوابه، ومدى الخطأ، وإلى أي حد كان جوابه صحيحاً أو خاطئا، بمعنى

آخر إلى أي مستوى كان جوابه دقيقاً وصحيحاً، ولماذا كان جوابه كذلك وأن يعلمه أياً من الأهداف السلوكية التي نجح في تعلمها وأياً منها ما يزال يتعثر في تعلمه ثم أين كان موقعه من تحقيق الهدف الكلي النهائي المرغوب فيه، وهل يتقدم نحوه بشكل مضطرد وبثقة وثبات، وكم بقي عليه من العمل والجهد لكي يصل إلى نهاية هذا الهدف، ومن ثم السيطرة على عملية التعلم وإتقانها.

وغالباً ما ترافق عملية التغذية الراجعة عمليات من الممارسة والتدريب، وقد تأتي التغذية الراجعة بعد تطبيق الاختبارات اليومية أو الشهرية خلال الفصل الدراسي، أو قد تأتي بعد تطبيق الامتحانات النهائية في نهاية الفصل الدراسي.

وفي الحالة الأولى تعد التغذية الراجعة مرافقة لعمليات التقويم الشكلي (التكويني) والتي تنصب في جوهرها على التأكد فيما إذا كانت الأهداف السلوكية قد تحققت خلال عملية التعلم أو لا، في حين تعد التغذية الراجعة في الحالة الثانية مرافقة لعمليات التقويم الختامي والتي تنصب في جوهرها على التأكد فيما إذا كانت الأهداف التربوية العامة (الهدف الكلي النهائي) قد تحقق أو لا.

ومن الجدير بالذكر هنا أن التغذية الراجعة التي ترافق عمليات التقويم الشكلي في أثناء عملية التعلم تكون متعددة الأنواع وتسهم في تزويد المتعلم، في حين أن التغذية الراجعة التي ترافق عمليات التقويم الختامي في نهاية عملية التعلم تكون مختصرة، ومقتضبة وتقتصر على إعطاء المتعلم العلاقة الكلية أو التقدير النهائي، وذلك عن طريق إعلام المتعلم بمدى نجاحه أو إخفاقه في تحقيق الهدف التعليمي النهائي والقرار الإداري أو التربوي الذي اتخذ بشأنه.

والتغذية الراجعة وسيلة وعملية مهمة من وسائل التفاعل الاجتماعي بين الناس وعملياته ويعد توظيفها كفاية أساسية ينبغي أن يتقنها المهتمون بتشكيل السلوك التعليمي والمهني. فمن خلالها يتعلم المرء كثيراً من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات، وبها أيضاً يجري شحذ القدرات الشخصية وتشكيلها لدى الآخرين عن طريق: مهارات الإنصات، والإصغاء ومهارات التعبير والكلام ومهارات التلميح والإيماء، فمهارات التواصل المختلفة اللفظية منها وغير اللفظية تعد مهارات أساسية في التقاط التغذية الراجعة، واستقبالها وفي بثها وتوزيعها وتعد عمليات التغذية الراجعة ومهارات استقبالها وإرسالها أساس عمليات التعليم

والتعلم والقيادة والإدارة والتفاعل الاجتماعي كذلك، وهي وسائط التأثير في الآخرين والتأثر بهم.

اقتبس اصطلاح التغذية الراجعة من العلوم التطبيقية والهندسية التي تهتم بما يسمى "ميكانزمية الضبط Control Mechanism"، ثم انتقل استعمال هذا المصطلح إلى ميادين التربية وعلم النفس، والتغذية الراجعة اشتقت من مصطلح السيبرنطقيا Cybernatic وكان أول من وضع هذا المصطلح هو "نوبرت واينر" عام 1948 واستعمل اصطلاح التغذية الراجعة في مجال التربية بدلاً من الاصطلاح الذي كان شائعاً وهو "معرفة النتائج" ونظراً لكون معرفة النتائج لا تعني بالضرورة استفادة الفرد منه في تعديل سلوكه، وتوجيهه الوجهة الصحيحة، فإن مفهوم التغذية الراجعة يعد أكثر شمولاً، حيث إنه يعني بالإضافة إلى معرفة النتائج أموراً أساسية أخرى أهمها استخدام هذه المعرفة في إجراء التحسينات المطلوبة.

التغذية الراجعة في التعليم:

لم تحظ التغذية الراجعة باهتمام كاف من الباحثين في برامج التربية بعامة وبرامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية وتدريبهم بخاصة، ويلاحظ ذلك في قصور المعلمين في استخدام التغذية الراجعة بفعالية لدى أدائهم أعمالهم، علماً بأن استخدام أي نمط من أنماط التغذية الراجعة يؤدي إلى زيادة تسهيل العلمية التعلمية التعليمية، وتثبيت المعلومات، وزيادة تحصيل الطلبة في المهمات اللاحقة، وهذا يؤدي إلى تزويد المعلمين بطرائق جديدة من أجل تعلم فعال.

تعددت وتنوعت تعريفات التغذية الراجعة في مجال التربية والتعلم من قبل العلماء والباحثين والمهتمين من هذه التعريفات تعريف "جونس Jones" وتعريف "جودوين" وكلوزمير " Goodwin and klausrmerier، وموري More و " روس Roos" الذين يرون أن التغذية الراجعة هي تلك المعلومات التي تعطي للفرد عقب إجابته.

ومن تلك التعريفات يمكن تعريف التغذية الراجعة بأنها: تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء، إذا كان بحاجة إلى تعديله أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، فعملية تزويد الفرد بالبيانات الضرورية عن سير أدائه تعد خطوة إرشادية تزيد من فعالية الأداء في المستقبل.

وبقدر تعدد تعريفات التغذية الراجعة بقدر ما لها من أهمية في عملية التعلم والتعليم، حيث إنها ضرورية ومهمة في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التي ترافق وتعقب عمليات التفاعل والتعليم والتعلم، ولا قيمة له إذا لم توظف في تعديل السلوك وتطويره بالاتجاه الأفضل ويفترض علماء النفس أن للتغذية الراجعة ثلاث خواص: التعزيزية والدفاعية والموجهة، كما أنهم يشيرون إلى أن الدور الوظيفي لها يرجع إلى تلك الخواص وقد دعم سكنر Skinner أهمية الخاصية التعزيزية من خلال تركيزه على مبدأ التغذية الراجعة الفورية، كما أنها تعد نوعاً من البواعث فهي عامل أساسي في زيادة دافعية المتعلم نحو اكتشاف الاستجابات الصحيحة وانتقائها.

ومن ناحية ثانية، فإن التغذية الراجعة وظيفة موجهة، حيث إنها تعمل على توجيه الفرد نحو أدائه أي تبين له الأداء المتقن والأداء الخطأ الذي لم يتقن بالشكل الصحيح، كما أن التغذية الراجعة تساعد على التعلم بحيث تشد انتباه المتعلم إلى المظاهر المهمة للمهارة المراد تعلمها وترفع مستوى اهتمام المتعلم ورغبته في التعلم.

ومن هذا المنطلق فإن التغذية الراجعة تثبت المعاني والارتباطات المرغوبة فيها وتصحح الأخطاء وتهذب الفهم الخطأ، كما تزيد ثقة المتعلم بنتاجاته التعليمية وتدفعه لتركيز جهوده وانتباهه إلى المهمة التعليمية التي تحتاج إلى تهذيب، مما يزيد من احتفاظه بالمادة التعليمية لفترة طويلة.

ويذكر "مهرنز وليمان Mehrens and Lehman، أن التغذية الراجعة تؤدي إلى دفع الطلبة لأداء أحسن على الاختبارات اللاحقة ويؤكدان أهمية قيام المعلم بمناقشة فقرات الاختبار كجزء من الإستراتيجية التعليمية التي يستخدمها وذلك للأسباب الآتية:

أولاً: تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلبة، والتي تعود إلى عاداتهم الدراسية أو إلى المهارات غير المتقنة عند أخذ الاختبار.

ثانياً: حث الطلبة على أداءات أفضل في الاختبارات اللاحقة.

ثالثاً: تفسير أو شرح الأهداف التعليمية التي تم تأكيدها واختبارها لتنظيم العادات الدراسية وفق ذلك.

رابعاً: إتاحة الفرصة أمام الطلبة لمناقشة المحكات التي تحدد صحة الإجابة وتسويغ استخدام مثل هذه المحكات وذلك من أجل توضيح إساءة الفهم أو الأفكار الخطأ التي يمكن أن تتكون لديهم.

ويذكر "أوزوبل" أن التغذية الراجعة غير أساسية للتعلم على نحو عام ولكنها وبناء على أسس تعزيزيه – دافعية وأخرى معرفية يجب أن تسهل عملية التعلم في حالة التعلم الاستظهاري أكثر منه في حالة التعليم ذي المعنى. ويؤكد أن الإثبات المستمد من البحث يعد غير حاسم ويعود ذلك إلى الإخفاق في ضبط مجموعة من المتغيرات الأخرى ذات العلاقة.

وتؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية دور التعزيز في التعلم وقدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته ويأخذ التعزيز المدرسية والنشاطات الترويحية، كما قد يأخذ بعض أشكال التغذية الراجعة.

أنواع التغذية الراجعة:

للتغذية الراجعة أنماط وصور متعددة يمكن أن تكون في غاية السهولة من نوع "نعم" أو "لا" أو أكثر تعقيداً وتعمقاً كتقديم معلومات تصحيحه للاستجابات وقد تكون من النمط الذي تتم من خلاله إضافة معلومات جديدة للاستجابات ويمكن أن تزداد العملية توسعاً لتقترب من العملية التعليمية. ومن الأنماط الشائعة للتغذية الراجعة بناء على مصدرها ما يأتي:

- التغذية الراجعة الداخلية والتغذية الراجعة الخارجية: بما أن التغذية الراجعة تعد من أهم العوامل التي تؤثر في التعلم، حيث تشير المعلومات التي تتوافر للمتعلم حول طبيعة أدائه لمهارة ما، فإن مصدر المعلومات إما أن يكون داخلياً وإما خارجياً، وتشير التغذية الراجعة الداخلية إلى المعلومات التي يشتقها الفرد من خبراته وأفعاله على نحو مباشر (شعور المتعلم باستجابته) وعادة ما يتم تزويد المتعلم بها في المراحل الأخيرة من تعلم المهارة ويكون مصدرها الشخص ذاته، أما التغذية الراجعة الخارجية فتشير إلى المعلومات التي يقوم المعلم أو المدرب أو أية وسيلة أخرى خارجية بتزويد المتعلم بها كإعلامه بالاستجابة الخطأ أو غير الضرورية والتي يجب تجنبها أو تعديلها، وعادة ما يزود المتعلم بها في بداية تعلم المهارة وتأخذ شكل معلومات كيفية أو كمية.
- التغذية الراجعة الكيفية: يتم بها تزويد المتعلم بمعلومات تشعره بأن استجاباته صحيحة أو غير صحيحة.

- التغذية الراجعة الكمية: يزود المتعلم بها بمعلومات أكثر تفصيلاً ودقة وتوحي الدلائل بأن التغذية الراجعة الكمية أكثر فاعلية في مجال تحسين الأداء من التغذية الراجعة الكيفية وقد يعود تفوق التغذية الراجعة الكمية على التغذية الراجعة الكيفية إلى أن الأولى تزود المتعلم بكمية وافرة من المعلومات التفصيلية الدقيقة ذات العلاقة بأدائه، الأمر الذي يجعل المتعلم أكثر معرفة بما يجب عليه القيام به من أعمال، في حين تقتصر معلومات التغذية الراجعة الكيفية على تزويد المتعلم بكلمة صواب أو خطأ لذلك ينزع الباحثون إلى تفضيل التغذية الراجعة الكمية.
- وعموماً فإن المعلومات التي تتوافر للمتعلم بالتغذية الراجعة سواء كانت داخلية أم خارجية، كمية أم كيفية تمكن المتعلم من إجراء بعض التغييرات أو التعديلات في سلوكه بحيث يغدو هذا السلوك أكثر اقتراباً من الاستجابة المرغوب فيها.

أما التغذية الراجعة في إطار الزمن الذي تقدم فيه فيمكن تصنيفها إلى فئتين:

- التغذية الراجعة الفورية: وهي تلك التي تتصل بالسلوك الملاحظ وتعقبه مباشرة وتزود الطرف الآخر بالمعلومات أو التوجيهات والإرشادات اللازمة لتعزيز السلوك أو تطويره أو تصحيحه وغالباً ما تكون بشكل مكتوب أو شفوي وتكون بصورة فردية وهذا النوع من التغذية الراجعة هو السائد في معظم طرائق التعليم الفردي، حيث يعد أحد مبادئ التعليم الفردي ويذكر "بارك" وجتلمان "Park and Gittelman" أن التغذية الراجعة الفورية تجذب انتباه المتعلمين إلى معلومات معينة يجب التركيز عليها" ويمكن تعريف التغذية الراجعة الفورية إجرائياً بأنها: تزويد المتعلم كتابياً بالإجابات النموذجية لأسئلة التقويم الذاتي مما يساعده على التعرف إلى أن استجاباته عن الأسئلة صحيحة أو خطأ بقصد تعزيزه أو تعديل استجابته من أجل مساعدته على تحقيق أهدافه إلى درجة الإتقان.
- التغذية الراجعة المؤجلة: وهي تلك التي تعطي للمتعلم بعد مرور فترة من الزمن على استكمال العمل أو الأداء وقد تطول هذه الفترة أو تقصر بحسب الظروف ومقتضى الحال.
- التغذية الراجعة المعتمدة على المحاولات المتعددة: وفيه يعلم المعلم المتعلم بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة أو خطأ وفي حالة الإجابة الخطأ يطلب منه أن يحاول عدة مرات وأن يفكر في الجواب الصحيح قبل أن يزوده بالجواب الصحيح.

- سؤال- جواب - صح أو خطأ - الجواب الصحيح - إعادة كتابة الجواب الصحيح.
- التغذية الراجعة الصريحة: وفيه يعلم المعلم المتعلم بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة أو خطأ، ثم يزوده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخطأ، ثم يطلب منه أن ينسخ على الورق الجواب الصحيح مباشرة بعد رؤيته له.
- سؤال - جواب - صح أو خطأ - الجواب الصحيح - إعادة كتابة الجواب الصحيح.
- التغذية الراجعة غير الصريحة: وفيه يعلم المعلم المتعلم بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة أو خطأ ولكن قبل أن يزوده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخطأ يعرض عليه السؤال مرة أخرى ويطلب منه التفكير في الجواب الصحيح وتخيله في ذهنه مع إعطائه مهلة محددة لذلك، وبعد انقضاء الوقت المحدد يزوده بالجواب الصحيح إن لم يتمكن من معرفته.
- سؤال - جواب - صح أو خطأ - التفكير في الجواب الصحيح لمهلة محددة - الجواب الصحيح.

أثر التغذية الراجعة على عملية التعلم:

للتغذية الراجعة أثر كبير في تحسين عملية التعلم وإليها يرجع الفضل في تثبيت المادة المتعلمة في ذهن المتعلم بالشكل الصحيح، بل وتعد التغذية الراجعة العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، ولا تكتمل عمليتا التعلم والتعليم إلا بها، ويجب أن ترافق عمليات الممارسة والتدريب في أثناء التعلم وأن تأتي بعد إجراء الاختبارات اليومية أو الشهرية أو حتى بعد الامتحانات النهائية وإلا فما فائدة عمليات التقويم هذه إن لم يتبعها تصحيح للإجابة الخطأ وتعزيز للإجابة الصحيحة ويضيف بعض التربويين أمثال " رتشارد Richard" بأنه ليس المهم أن يعرف المتعلم ما إذا كانت إجاباته صحيحة أو خطأ عن الأسئلة التي تطرح عليه ولكن الأهم أن يبين المعلم للمتعلم لماذا كانت إجابته صحيحة ويدعمها، ولماذا كانت خطأ ويصححها، ويفضل أن تكون عملية التصحيح فور حدوث الخطأ. كما على المعلم أن يؤكد للمتعلم بأنه هو المسؤول، وأن يبينوا لهم بأن نتائج تعلمهم ترجع إلى جهودهم ودراستهم وتحملهم للمسؤولية في حالة النجاح أو إلى كسلهم وعجزهم وعدم تحملهم المسؤولية في حالة الإخفاق. ويمكن تلخيص أهمية استخدام التغذية الراجعة في عملية التعلم بالنقاط الآتية:

1- تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، سواء كانت صحيحة أو خطأ، مما يقلل القلق والتوتر الذي قدر يعتري المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.

2- تعزز المتعلم وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم وبخاصة عندما يعرف بأن إجابته عن السؤال كانت صحيحة، وهنا تعمل التغذية الراجعة على تدعيم العملية التعليمية التعلمية.

3- إن معرفة المتعلم بأن إجابته كانت خطأ وما السبب لهذه الإجابة الخطأ يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة أو علامة كان هو المسؤول عنها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده ودراسته في المرات القادمة.

4- إن تصحيح إجابة المتعلم الخطأ من شأنها أن تضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخطأ وإحلال ارتباطات صحيحة محلها. فهذه العملية من شأنها أن تمحو الإجابة الخطأ فوراً، وتحل محلها الإجابة الصحيحة، وبخاصة في حالة استخدام التغذية الراجعة الفورية ويجب أن تستخدم هذه العملية من التصحيح في مراحل التعلم كافة وبخاصة في المراحل الأولى الأساسية وفي بداية عملية التعلم.

5- إن استخدام التغذية الراجعة من شأنها أن تنشط عملية التعلم وتزيد من مستوى الدافعية للتعلم وتجعل كلا من المعلمين والمتعلمين في حركة دائبة مستمرة لتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية.

6- تعرف عملية التغذية الراجعة المتعلم أين يقف من الهدف المنشود، وما إذا كان يحتاج إلى فترة طويلة لتحقيقه أم أنه قريب منه. أي أن التغذية الراجعة تبين للمتعلم اتجاه سير تقدمه في العملية التعليمية التعلمية.

7- تعرف المتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من رفاق صفه، والتي لم يحققوها. وبالتالي فقد تكون هذه العملية بمثابة تقويم ذاتي للمعلم وأسلوبه في التعليم، ومعرفة ما إذا كانت الأهداف التي رسمها واقعية أم غير واقعية.

8- تعمل التغذية الراجعة بما تزوده للمتعلم من معلومات إضافية ومراجع مختلفة على تقوية عملية التعلم وتدعيمها وإثرائها إذ على المتعلم في حالة الإجابة الخطأ أن يبحث عن الجواب الصحيح بشكل مفصل في المراجع الخارجية، وبخاصة في حالة الاختبار الذي يتطلب من المتعلم القدرة على التطبيق والاكتشاف.

وهناك أمر مهم جدا ينبغى الاهتمام به وهو أن تتعدى التغذية الراجعة الاهتمام بالمتعلم إلى أن تشمل جميع عناصر العملية التعليمية بما تشمله من:

- الإدارة المدرسية.
- المناخ التعليمي.
- المعلم.
- المناهج.
- القدرة المؤسسية.

ولكل واحدة منها أدواتها التى نقيس من خلالها مدى أدائها ونجاحها في تأدية وظيفتها، وتكون التغذية الراجعة ناتجة من الاهتمام بمنظومة الجودة من خلال:

- المراجعة الداخلية الذاتية للمؤسسة.
- المراجعة الخارجية .

7

الفصل السابع

الجودة إطار عام للمنظومة التعليمية

تُعَدُّ الجودة أداة فعالة لتطبيق التحسين المستمر لجميع أوجه النظام في أية منشأة. ويقدم معهد الجودة الفيدرالي بالولايات المتحدة الأمريكية تعريفاً للجودة الشاملة، هو "القيام بالعمل بشكل صحيح ومن أول خطوة مع ضرورة الاعتماد على تقييم العمل في معرفة مدى تحسين الأداء"، و الجودة "استراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم سلع وخدمات ترضي بشكل كبير العملاء في الداخل والخارج، وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة"، وهي "تلبية احتياجات العملاء بأقل تكلفة ممكنة"، والجودة قد يتسع مداها لتشمل جميع النشاطات داخل المؤسسة إلى جانب جودة المنتج نفسه، ومنها جودة الخدمة، وجودة المعلومات والتشغيل، وجودة الاتصالات، وجودة الأفراد، وجودة الأهداف، وجودة الإشراف والإدارة.

ويرجع الاهتمام بقضية الجودة في التعليم إلى التوسع في مؤسسات التعليم وزيادة أعداد الطلاب الأمر الذي أثر سلباً في كثير من الأحيان على انخفاض مستويات الانجاز التعليمي للمؤسسات التعليمية، فما الجودة؟ وماذا يعني جودة المؤسسة التعليمية؟

الجودة لغة:

الجودة:Quality لغة: بمعنى الشيء الجيد، وهي مصطلح لغوي يطلق على من كلف بعمل فأجاده، فالجودة في اللغة أصلها الاشتقاقي (ج و د) وهو أصل يدل على التسمح بالشيء وكثرة العطاء.

وجاد الشيء جوّده أي صار جيدًا وأجاد: أتى بالجيد من القول والفعل، ويقال: أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله. وجاد الفرس: أي صار رائعًا يجود جودةً.

ومن خلال العرض السابق يتضح أنها لغويًا تتضمن الأداء الجيد للأشياء.

اصطلاحًا: تعني الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل ويكون المنتج ذو جودة عالية وتكلفة اقتصادية، ويهتم مفهوم الجودة في التعليم بالتركيز على:

- القيمة المضافة في التعليم.
- مطابقة المخرجات التعليمية للاهداف المخططة والمواصفات والمتطلبات.
- التفوق في التعليم.
- تلبية او التفوق على توقعات المتعلم في التعليم.
- تهتم ادارة الجودة بـ: تحسين عمليات كل من التدريس-Teaching-والتعليم- Learning

ويرتبط بمفهوم الجودة مجموعة من المفاهيم ذات العلاقة، ومنها:

- ضبط الجودة: ويعني التركيز على استيفاء متطابات الجودة في المؤسسة التعليمية.
- توكيد الجودة: ويعني توافر الأنظمة والعمليات التي يمكن من خلالها التحقق من المعايير الأكاديمية، وأنه يتم تحقيقها طبقاً للرسالة المعلنة، وبما يتفق مع المعايير القومية والعالمية.
- ضمان الجودة: يعني تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة والتي تتضمنها المعايير التي تضعها منظمات الاعتماد.

مجالات الجودة:

قدمت حركة التقويم الذاتي الشامل للتعليم بعض المعايير التي تضمن شموله، وطور أنصارها خمسة وأربعين معياراً مقسمة على عشرة مجالات يعتقدون أنها تغطي تقويم مختلف جوانب كفاءة الأداء في المؤسسة التعليمية وهذه المعايير بعد إعادة صياغتها، هي:

أ - الأهداف:

1 - مدى صلاحية الأهداف لأن تكون مرشداً فعالاً لتوجيه حاضر المؤسسة التعليمية ومستقبلها.

2 - مدى تناغم الأهداف الفرعية مع الأهداف العامة ومساهمتها في إنجازها.

3 - مدى توفر القدرات التخطيطية الكافية كماً، والملائمة نوعاً؛ لصياغة الخطط اللازمة لإنجاز الأهداف.

4 - مدى انسجام سياسات وإجراءات القبول في المؤسسة التعليمية.

5 - مدى قدرة أهداف المؤسسة التعليمية على إبراز هويتها المميزة لها من غيرها.

ب - تعلم الطلاب:

1 - مدى تقويم الطلاب لنظام الإرشاد والإشراف الذي توفره لهم المؤسسة التعليمية.

2 - مدى تسرب الطلاب من المؤسسة التعليمية.

3 - مدى توفر برامج ومصادر للتعليم الفردي أو التعويضي للطلاب.

4 - مدى فاعلية إدارة شؤون الطلاب.

5 - مدى توفر شواهد على وجود تقدم مقبول نحو تحقيق أهداف التعليم.

ج - الهيئة التعليمية:

1 - مدى ملاءمة الإجراءات والسياسات الحالية لتقويم أداء الهيئة التعليمية.

2 - مدى تحقيق البرامج الراهنة المتعلقة بتحسين التدريس وتطوير الهيئة التعليمية لأهدافها.

3 - مدى تقبل السياسات والإجراءات الحالية المتعلقة بشؤون الهيئة التعليمية.

4 - مدى ملاءمة مرتبات الهيئة العلمية للمنافسة.

5 - مدى كفاءة الأداء الوظيفي للهيئة التعليمية.

د - البرامج التعليمية:

1 - مدى توفر سياسات وإجراءات مناسبة لبناء البرامج الجديدة لدى المؤسسة التعليمية.

2 - مدى مساعدة سياسات وإجراءات مناسبة لفحص وتقويم البرامج القائمة لدى المؤسسة التعليمية.

3 - مدى مساعدة محتويات برنامج الإعداد العام على الإثارة والتحفيز الفكري للطلاب.

4 - مدى كفاءة وانسجام البرامج التعليمية مع أهداف المؤسسة التعليمية.

5 - مدى تقديم المكتبة خدمات جيدة للهيئة التعليمية والطلاب.

هـ - الدعم المؤسسي:

1 - مدى ملاءمة المبنى التعليمي لحجم الطلاب وطبيعة البرامج التعليمية.

2 - مدى توفر خطط طويلة المدى لتطوير المباني والأجهزة التعليمية.

3 - مدى مساهمة المرتبات والمخصصات المقدمة للعاملين في مجال الخدمات المساندة في جذب العناصر الجيدة لهذا المجال.

4 - مدى توفر الإجراءات الملائمة لتقويم أداء العاملين في مجال الخدمات المساندة.

و - القيادة الإدارية:

1 - مدى اهتمام القيادة الإدارية في المؤسسات التعليمية بالتخطيط.

2 - مدى تكوين علاقات عمل فعالة بين المدير والإداريين في المؤسسة التعليمية.

3 - مدى ضمان السياسات والإجراءات الإدارية لفعالية إدارة المؤسسات التعليمية.

4 - مدى توفر الإجراءات والسياسات المناسبة لتقويم أداء الإداريين وتطويرهم مهنياً.

5 - مدى تحسين مبادئ تكافؤ الفرص والعدالة والموضوعية في سياسة التوظيف الحالية.

ز - الإدارة المالية:

1 - مدى تكافؤ ميزانية المؤسسة التعليمية مع المؤسسات المماثلة الأخرى.

2 - مدى توفر نظام فعال للتقارير المالية والمحاسبية لدى المؤسسة التعليمية.

3 - مدى تكافؤ التكاليف والمصروفات مع نظيرتها في المؤسسات المماثلة.

4 - مدى استثمار المؤسسة التعليمية لمصادرها وممتلكاتها المادية والمالية بطريقة جيدة.

5 - مدى حرص المؤسسة التعليمية على الاستخدام الأمثل لمصادرها المالية والبشرية.

م - مجلس إدارة المؤسسة التعليمية:

1 - مدى مساهمة الإجراءات والسياسات في كفاءة سير الأعمال بهذا المجلس.

2 - مدى فهم أعضاء المجلس للفرق بين صياغة السياسات وتطبيقها.

3 - مدى تفاعل الأعضاء مع الجمهور الخارجي.

4 - مدى مساهمة هذه المجالس بفاعلية في تطوير المؤسسة التعليمية.

ط - العلاقات الخارجية:

1 - مدى مساهمة أنشطة المؤسسة التعليمية في الرقي بالأوضاع الاقتصادية والثقافية والصحية والاجتماعية للسكان في البيئة المجاورة لها.

2 - مدى تمتع المؤسسة التعليمية بعلاقات جيدة مع الجهات الإشرافية العليا.

3 - مدى ارتباط المؤسسة التعليمية بعلاقات فعالة مع الجهات الحكومية التي تتأثر بقراراتها.

4 - مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تأمين مستوى مقبول من الدعم المالي من القطاع الخاص.

ي - التطوير الذاتي للمؤسسة التعليمية:

1 - مدى دعم المؤسسة التعليمية لجهود الابتكار والتجريب.

2 - مدى توفر الاتجاهات الإيجابية نحو التطور الذاتي لدى منسوبي المؤسسة التعليمية.

3 - مدى توفر إجراءات ملائمة للتطور الذاتي لدى المؤسسة التعليمية.

ضبط جودة التعليم:

إذا كانت قضية ضبط الجودة مهمة في المؤسسات الاقتصادية فإنها تعد أكثر أهمية في المؤسسات التربوية والنظم التعليمية بسبب ارتفاع تكلفة التعليم في ضوء معدلات التضخم العالمية، وسوء نوعية بعض المخرجات التعليمية، وضعف ارتباطها بسوق العمل، مما يؤثر سلبياً على معدلات التنمية وقدرة المجتمع على تحقيق طموحاته وأهدافه.

وضبط جودة التعليم وسيلة للتأكد من أن العملية التعليمية والإدارة التربوية وتدريب المعلمين والإداريين، والتطوير التربوي في المؤسسات التعليمية، تتم جميعاً وفق الخطط المعتمدة والمواصفات القياسية. لذلك يرى بعض الباحثين أن تحقيق الجودة الشاملة للتعليم ينبغي أن يكون في إطار فلسفة تتضمن المبادئ التالية:

1 - قيادة الإدارة التربوية لضبط جودة التقييم من أجل تقديم خدمات متميزة.

2 - مسؤولية كل فرد من أفراد المؤسسة التعليمية عن تحقيق الجودة الشاملة للتعليم فيما يخصة.

3 - استناد الأداء الوظيفي إلى منع حدوث الأخطاء.

4 - اعتماد مواصفات قياسية لجودة الأداء والتحقق من إنجازها.

5 - اكتساب ثقة المستفيدين من الخدمة التعليمية بتحسين جودتها.

6 - الاهتمام بتدريب الهيئة التدريبية والإدارية.

7 - يتبنى نظام متابعة لتنفيذ إجراءات التطوير والتجديد التربوي.

8 - تعزيز الانتماء إلى المؤسسات التعليمية والولاء إلى مهنة التعليم.

مجالات جودة التعليم:

تتمثل الجودة في التعليم في عدد من المجالات، هي:

- رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية.
- القيادة والحوكمـــة.
- الموارد البشرية والمادية.
- المشاركة المجتمعية.
- توكيد الجودة والمساءلة.
- المتعلم.
- المعلم.
- المنهج.
- المناخ التربوي.

ومجالات الجودة الشاملة تشمل جميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته. ويشير أحد الباحثين إلي أن المحاور الرئيسية التي يتطرق إليها ضبط الجودة الشاملة في التعليم تتضمن جودة الإدارة التعليمية، والبرامج التعليمية، واللوائح والتشريعات، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والمستوى التحصيلي للطلاب، وجودة طرق التدريس، والكتب المدرسية، وكفاية الموارد المالية، وكفاءة الهيئة التعليمية والإدارية، وجودة تقييم الأداء، من خلال:

1 - تحديد احتياجات الطلبة وأولياء الأمور.

2 - الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية.

3 - الفلسفة الإدارية للمؤسسة التعليمية.

فوائد الجودة في التعليم:

تحقق جودة التعليم عدداً من الأهداف والفوائد لعل أبرزها ما يلي:

1 - مراجعة المنتج التعليمي المباشر وهو الطالب من حيث العوائد المباشرة وغير المباشرة طويلة المدى وقصيرة المدى ذات التأثيرات الفردية والاجتماعية التي تعبر عن مجموعة التغيرات السلوكية والشخصية لدى الطالب، مثل القيم والولاء والانتماء والدافعية والانجاز وتحقيق الذات.

2 - مراجعة المنتج التعليمي غير المباشر، مثل التغيرات الثقافية والاقتصادية والتقنية والاجتماعية والسياسية التي يحدثها التعليم في المجتمع من خلال تنشئة أفراده، ويؤثر بها في مستوى تقدمه ومدى تحضره.

3 - اكتشاف حلقات الهدر وأنواعه المختلفة من هدر مالي وهدر بشري وهدر زمني، وتقدير معدلاتها وتأثيرها على كفاءة التعليم الداخلية والخارجية.

4 - تطوير التعليم من خلال تقييم النظام التعليمي وتشخيص أوجه القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات، حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية.

التقويم الذاتي للمؤسسة انطلاقة لجودة التعليم:

عملية التقويم الذاتي المستمر للمؤسسة التعليمية هو أساس تحقيق جودة العملية التعليمية، وتسير عملية التقويم الذاتي للمؤسسة وفق الخطوات التالية:

التخطيط:

- نشاط إداري يقوم على تحديد الأهداف والأعمال والأنشطة الواجب القيام بها بالإمكانيات المتاحة وفي وقت محدد لتحقيق تلك الأهداف.
- التفكير المنظم لتحقيق الأهداف، وينتهي باتخاذ قرارات متعلقة بما يجب عمله ومتى يعمل وكيف يعمل، ومن يعمله.
- هو وضع الأهداف في برنامج عمل قابل للتنفيذ.
- التنبؤ بالمستقبل مع الاستعداد لذلك المستقبل.

فالتخطيط: هو النشاط الذي ينقل المؤسسة من وضعها الحالي إلى ما تطمح للوصول إليه من خلال رؤيتها ورسالتها، عن طريق تصميم أعمال وأنشطة وبرامج محددة، في زمن محدد، وهو يتألف من:-

- تحليل الوضع الحالي.
- تحديد الأهداف.
- تصميم الأعمال.
- تحديد الزمن.

أهمية وفوائد التخطيط لعملية التقويم:

1- وضوح الرؤية وتحديد الهدف.

2- تشجيع النظرة المستقبلية: قال تعالى: (وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل) وقال تعالى: (وابتغِ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنسَ نصيبك من الدنيا).

3- يساعد على الوصول إلى الهدف.

4- تجنب الارتجال والعشوائية، مما يؤدي إلى تجنب الوقوع في الأخطاء.

5- الاستخدام الأمثل للموارد والإمكانات المتاحة.

6- السيطرة على مشاكل التنفيذ وتلافيها أو التخفيف منها، واكتشاف الأخطاء وتجنبها، ومعرفة السلبيات ومعالجتها أولا بأول.

8- التقليل من المخاطر المتوقعة.

وبناء على علملية التخطيط لابد من وضع خطة تحسين الأداء للمدرسين وهي الوثيقة التي تعنى بوصف جميع الأنشطة والتدخلات التي ستقوم بها المدرسة على مدار العام الدراسي، وذلك في ضوء نتائج تطبيق أدوات التقويم الذاتي للمدرسة، والمصممة وفق المعايير القومية للتعليم، والخطة أداة جيدة لإدارة العمل في التطوير المدرسي لأنها تساعد أفراد مجتمع المدرسة على تحقيق نوع من الإجماع فيما بينهم حول:

1- أدلة ومؤشرات النجاح في تحقيق الأهداف الإجرائية المحددة.

2 - توزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات في تنفيذ الأنشطة والإجراءات.

3 - الوقت اللازم والتوقيت المناسب لتنفيذ كل نشاط.

4 - الإمكانيات اللازمة ومصادر الحصول عليها.

5 - توقيتات المتابعة والتقويم المرحلي للأداء في الخطة.

وتسير عملية التخطيط للتقويم الذاتي للمؤسسة التعليمية وصولاً بها لتحقيق معايير الجودة وفق الخطوات التالية:

1- تحديد فجوات الأداء

الفجوة الأدائية:هي الفجوة بين الأداء المرغوب (بناءً على المعايير التي وضعتها الهيئة القومية لضمان الجودة) وبين الأداء الفعلي للمؤسسة (بناءً على نتائج التقييم الذاتي الذي قامت به المؤسسة) وحيث أنه توجد لدينا الكثير من فجوات الأداء، فعلينا أن نرتب توجهاتنا في العمل علي علاج هذه الفجوات في ضوء احتياجاتنا وإمكانياتنا وهذا ما نسميه تحديد الأولويات، فالفجوة في الأداء تبرز من خلال المواجهة بين ثلاث عناصر هي:

- الأداء المرغوب: (المعايير التي وضعتها الهيئة القومية لضمان الجودة)
- الأداء الفعلي: (نتيجة أداء المؤسسة التي أبرزتها بيانات تحليل التقييم الذاتي)
- أوجه قصور الأداء: (كما يصفها تقرير التقييم الذاتي).

2- تحليل جوانب القوة و الضعف و الفرص و المخاطر (S.W.O.T):

يستخدم هذا التحليل S.W.O.T لمعرفة القدرات الداخلية للمؤسسة أو للأفراد أو للجماعة بشكل عام عن طريق دراسة جوانب القوة والضعف، كما يستخدم هذا التحليل لمعرفة الظروف الخارجية للمؤسسة أو للأفراد عن طريق دراسة الفرص المتاحة والتهديدات أو المخاطر.

نقاط القوة

- القدرات الشخصية والمواهب التي يمتلكها أفراد المؤسسة و التي تستطيع الإفادة منها في نجاح وتحسين العمل.
- القدرات الذاتية والإمكانات البشرية والمادية المتاحة، أو نظم العمل، التي يمكن استخدامها بكفاءة وفاعلية عالية داخل المؤسسة، والاستفادة منها في أداء المؤسسة على الوجه المطلوب والمطابق للمعايير.
- لاحظ أن نقاط القوة تكمن داخل المؤسسة.

نقاط الضعف

- هي الأمـور الداخليـة التي تحتـاج المؤسسـة إلى تحسـينهـا وبإمكانك ذلك، و تلك التي تحتاج لتفاديها ويمكنك أيضا ذلك.
- أو أية ظروف أو عوامل نقص داخلية موجودة فعلاً تعيق من قدرة المؤسسة على تحقيق رؤيتها ورسالتها، أو تعيق تنفيذ خطط التحسين.
- أو هي القـيود وأوجـه القـصور والضـعف الذاتيـة، سـواء أكانت في الموارد والإمكانات المادية أو البشرية، أو نظم العمل المطبقة.

وتتمثل أهمية دراسة وتقييم البيئة الداخلية (نقاط القوة والضعف) فيما يلي:

1. المساهمة في تقييم القدرات والإمكانيات المادية والبشرية والمعنوية المتاحة للمؤسسة.
2. إيضـاح موقـف المؤسسـة بالنسبـة لغيـرهـا من المؤسسـات، وموقـفهـا من المعـاييـر التي حددتها الهيئة.
3. بيان نقاط القوة وتعزيزها للاستفادة منها مستقبلاً.
4. بيان نقاط الضعف حتى يمكن التغلب عليها أو تفاديها.
5. ضرورة الترابط بين نقاط الضعف والقوة ومجالات الفرص.
6. وضع خطط بديلة لحالات الطوارئ مما يقلل من تأثير الأزمات.
7. محاولة تجنب هذه العوائق في أثناء تنفيذ خطط التحسين .

3- تحليل البيئة الخارجية للمؤسسة، ويشمل:

الفرص:

- الميـادين الخـارجيـة التي تسـاعـد المؤسـسـة على تحـقـيق رؤيتهـا ورسـالتـهـا إذا أحـسن الاستفادة منها.
- وهي أية ظروف،أو اتجاهات، أو تغيرات خارجية، قـائمـة أو محـتملة، ذات أثـر إيجـابي على المؤسـسـة وأنشطتـهـا، وتسـاهم هذه الظروف والاتجـاهـات في تحـسين العـمل وتدعيمه داخل المؤسسة، وتساعدها على تحقيق أهدافها إذا ما أحسن استخدامها.
- تحديد الفـرص المتاحة لمؤسستك يساعدها على تقـيـيم كيف يمكنهـا أن تطور نقـاط القوة لديها أكثر؟ وأن تستعملها بشكل مفيد ؟ وكيف يمكنها علاج نقاط الضعف ؟

التهديدات:

- هي الأمور الخارجية التي تعيق وتمنع المؤسسة من تنفيذ ما تريد فعله.
- أو هي مواقف أو اتجاهات أو تغيرات قائمة أو محتملة بالبيئة الخارجية قد تؤدي إلى إعاقة العمل عن تحقيق أهدافه، وذلك إذا لم تنجح المؤسسة في تجنبها أو تحييدها.

وتتمثل اهمية تحديد الأولويات:

إنه مما يصيب الحياة بالخلل والاضطراب ألا يُميّز بين كبير الأمور وصغيرها، وأن يتساوى عظيمها وحقيرها في الدرجة والأهمية - ناهيك عن تقديم الصغير وتفضيله على الكبير - وأضحت النظرة للشيء الواحد تقع بين التهويل والتهوين، فكثيراً ما يُضخم الهين، وما يُهوّن الخطير لذلك لابد من محددات للأولويات في عملية التطوير.

محددات ترتيب الأولويات

هناك مجموعة من المحددات التي يمكن أن تستخدمها المدرسة في ترتيب الأولويات بين فجوات الأداء، تتمثل في:

- تحقق رؤية ورسالة المدرسة.
- الأشد تأثيرا سلبيا في فرص تعليم التلاميذ وتعلمهم.
- الفجوات التي إذا تركت تخلق فجوات أخرى.
- الفجوة تزيد أو تقل.
- عدد المتأثرين بالفجوة ونسبتهم إلى العدد الكلي من نفس الفئة.
- الحل مناسب لإمكانيات المجتمع المدرسي وقدراته.
- الحل يساهم في تغطية فجوات أخرى.
- عاجل و غير مهم.
- غير عاجل و مهم.
- غير عاجل و غير مهم.

الشروط الواجب توافرها عند صياغة استراتيجيات التطوير:

عند استقرار المدرسة على أولويات التطوير فإنها لابد أن تأخذ في صياغة استراتيجية التطوير وفق الشروط التالية:

1- الفعالية في النهوض بمستوى الأداء إلى معايير الجودة.

4 - القابلية للتنفيذ في ضوء الموارد المتاحة.

5 - الأقل في التكلفة والأعلى في الأثر .

6 - التي يمكن متابعتها ورصد ما يتحقق منها.

4- مؤشرات الأداء

مفهوم مؤشرات الأداء (Key Performance Indicatorsأو KPI): هي عبارات تصف الأداء المطلوب، وتستخدم لقياس مستوى تحقق الأداء (الإنجاز المستهدف) وتتميز صياغتها بأنها إجرائية.

وعلى ذلك فمؤشرات أداء خطة تحسين المدرسة: هي معايير قياسية تستخدم للحكم على مستوى الإنجاز في المدرسة لأنشطتها التطويرية كافة، ولابد أن تكون هذه المؤشرات تتميز بأنها:

- عبارات تصف ما نود أن يكون عليه الأداء.
- عبارة واضحة يمكن من خلالها الحكم على مستوى أداء المدرسة، أو مستوى أداء الخدمة التي تقدمها في مجال ما.
- معطيات مبنية على الخصائص الجوهرية لنشاط المؤسسة تستخدم للمساعدة في التأكد من أن المنشأة نجحت في تحقيق أهدافها وعمل التقدم اللازم.

وتتمثل مؤشرات الأداء من خلال بعض الأسئلة وإجاباتها مثل:

- هل تقوم المؤسسة بأداء المهمة بالشكل المطلوب ووفق الأهداف ؟
- ما مدى تقدم المؤسسة نحو أداء المهمة أو تخلفها عنها ؟
- ما الحد الأدنى الذي قامت بالانتهاء منه ؟

أهمية مؤشرات الأداء:

- تعد مؤشرات الأداء إحدى تقنيات قياس نجاح أداء المؤسسات التعليمية في تحقيق رؤيتها ورسالتها، وأهدافها، ومن خلالها يتم التعرف على قدرة المنشأة على تحقيق أهدافها المحددة من خلال استراتيجيتها المدرجة بخطط التحسين.
- ويعتبر مؤشر قياس الأداء (KPI) عاملاً مساعداً في تحديد مقدار التقدم المتحقق نحو تحقيق أهداف المؤسسة.
- وكذلك من خلالها يتبين مدى الجمود، أو التراجع في الأداء.
- تبرز النتائج بشكل واضح ومحدد.

معايير مؤشرات الأداء:

1 - أن تصف نواتج محددة.

مثل: (إتقان 80٪ من طلاب المدرسة لمهارات الحاسب الآلي).

2 - يمكن التوصل إليها في التوقيت المحدد.

3 - يمكن التوصل إليها في ضوء الموارد المتاحة.

أمثلة لمؤشرات الأداء:

مثال 1: مؤشرات الأداء لاكتساب الطلاب مهارات الحاسب الآلي:

- إتقان 80 ٪ من طلاب المدرسة لمهارات الحاسب الآلي.
- إنتاج 70 ٪ من طلاب المدرسة لبرمجيات كمبيوترية جديدة.
- يشارك 30 ٪ من الطلاب في مسابقات قومية عن الكمبيوتر.

5- المتابعة:

المتابعة: عملية منظمة تهدف إلى رصد للوضع الراهن، مع مقارنة ما تم تصميمه بالخطة، وإصدار قرارات تصحيحية لضمان عدم الانحراف عن تحقيق أهداف الخطة، والمتابعة عملية مهمج جداً، لأنها تمثل وسيلة أساسية لضمان تحقيق أهداف التطوير المنشودة في كل مجال من مجالات العمل في المدرسة، حيث تساعد المتابعة على:

- رصد التقدم في الإنجازات طبقاً للخطة الموضوعة.
- جعل الفئات المستهدفة تشعر بمسؤولياتها.
- حسن استغلال الموارد المخصصة لتنفيذ الخطة وتحسين أداء العمل.
- التعرف على الصعوبات التي قد تواجه عملية التنفيذ، ومن ثم العمل على حلها في الوقت نفسه.
- استخراج الدروس المستفادة في أثناء تنفيذ الخطة.
- إتاحة المعلومات الضرورية للإدارة لاتخاذ القرارات المناسبة إذا لزم الأمر.
- الحصول على خبرات تنفيذية تساعد في تحسين التخطيط المستقبلي لخطط وبرامج جديدة.

مدخل لفهم
جودة عملية التدريس

المنهج - أدوار المعلم - مدخل التدريس - الجودة التعليمية

ISBN 9789957920203
9 789957 920203

دار الفكر
ناشرون وموزعون
www.daralfiker.com